



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

**Avaliação do desenvolvimento motor em crianças pertencentes
ao meio rural e ao meio urbano: um estudo comparativo**

Emilie Caldas Remelgado



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Emilie Caldas Remelgado

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Avaliação do desenvolvimento motor em crianças pertencentes
ao meio rural e ao meio urbano: estudo comparativo

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Doutor Ricardo Franco Lima

Janeiro de 2018

“O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas
e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram”.
Jean Piaget

AGRADECIMENTOS

A concretização do presente relatório ilustra todo um trabalho coletivo com a orientação, profissionalismo e companheirismo manifestado por diversas pessoas que foram importantes na minha vida, no meu percurso académico e no meu desenvolvimento pessoal e profissional. Desta forma serei eternamente grata pelo vosso apoio e motivação prestado no decorrer deste processo que englobaram muitos obstáculos, muita dedicação, empenho e perseverança no qual permitiram a que atingisse os meus objetivos e concretização de mais uma etapa. Deixo aqui o meu reconhecimento e gratidão:

Ao professor Ricardo Lima, meu orientador, pela competência prestada, pela disponibilidade, compreensão e confiança que me transmitiu ao logo da elaboração deste relatório de investigação. Agradeço pelas sugestões, pelas críticas construtivas, por acreditar nas minhas capacidades e torna tudo isto possível. Obrigada.

À Coordenadora do curso Doutora Lina Fonseca por me acompanhar neste preciosa caminhada e por ter sido o meu ponto de referência e modelo a seguir no futuro.

Ao professor cooperante e aos alunos do 1ºCiclo do Ensino Básico, envolvidos neste presente trabalho, por toda a colaboração e disponibilidade prestada. Foram fulcrais no desenvolver deste trabalho. Da mesma forma agradeço aos pais, auxiliares e todos os docentes por permitirem que tudo fosse possível.

A todos os professores que me acompanharam e transmitiram a sabedoria, os esclarecimentos, os conselhos e o conhecimento ao longo destes 5 anos. Obrigada.

À memória dos meus pais, por muito que ausentes fisicamente, estiveram sempre presentes no meu pensamento e no meu coração, nos momentos de angústia, de tristeza e frustração e que de igual forma me acompanharam nas minhas conquistas, alegrias e sucessos. Sem as minhas duas estrelinhas no céu a cuidarem de mim e a encorajarem-me à maneira deles, nos meus momentos difíceis sem nunca me deixarem ou permitirem desistir, não teria sido capaz de continuar esta luta sozinha. A vós vos dedico esta conquista, este sonho que além de ser meu também é vosso. Com todo o meu amor, meus guerreiros. Obrigada.

À minha avó, minha segunda mãe, por estares sempre presente na minha vida e por dares um valor intenso a esta minha caminhada. A ti te devo o que me tornei hoje.

À minha tia, minha madrinha, apesar de longe estiveste sempre por perto. Obrigado pelas trocas de emoções, de palavras, de carinho, de rizadas e desabafos, foram cruciais para o meu bem-estar.

Às minhas colegas de turma, em especial à Adriana pelo companheirismo, troca de ideias e apoio prestado.

Por fim, um obrigado muito especial ao meu noivo, por me ter dado motivação e coragem a concluir este relatório e a não me deixar desistir. Se não fosse a tua presença, o teu carinho, o teu apoio, a tua compreensão e paciência não teria conseguido tornar este sonho realidade. Obrigado por me amares da forma que sempre desejei e trazeres paz e alegria à minha vida. Obrigado pelo apoio incondicional.

RESUMO

O jogo e a atividade física têm vindo a degradar-se de forma considerável nas últimas décadas, aumentando substancialmente o sedentarismo na infância, sendo uma consequência para o desenvolvimento das habilidades motoras, nomeadamente para as habilidades de locomoção.

É objetivo deste estudo comparar a relação do desenvolvimento motor em crianças do 1ºCEB pertencentes ao meio rural e ao meio urbano e as que praticam e não praticam exercício físico através da avaliação de habilidades de locomoção com vista a verificar se o contexto e realidades distintas em que a criança está inserida influencia as habilidades da mesma. Para tal, foi necessário: - avaliar o desempenho motor das crianças ao nível das habilidades de locomoção; - comparar os valores de desempenho motor em função da prática de desporto; - determinar e comparar se a frequência da criança no pré-escolar influencia no desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais; - comparar o desempenho motor em função do género; - verificar a influência do meio rural e do meio urbano no desenvolvimento motor da criança; - determinar os erros mais frequentes na realização das diferentes habilidades motoras fundamentais. Participaram neste estudo cinco turmas do 1ºano num total de 69 crianças, 38 do sexo feminino e 31 do sexo masculino, ao longo de 18 semanas. Em relação à metodologia utilizada, optou-se pela descritiva-comparativa. Para o efeito, com base no TGMD-2 (Test of Cross Motor Development), avaliou-se as habilidades motoras fundamentais e construiu-se uma *Checklist* para categorizar as crianças no estágio inicial, elementar ou maduro.

Os resultados do estudo permitiram concluir que as crianças da nossa amostra que praticam atividade física têm melhores competências na habilidade locomoção do que as que não praticam atividade física. Relativamente ao meio rural e meio urbano onde as crianças estão inseridas, não existem diferenças significativas entre elas, mostrando desempenhos e resultados semelhantes nos critérios da habilidade estudada.

Palavras-chave: Educação Físico-Motora; 1ºCEB; Habilidades de locomoção; Meio rural e meio urbano.

ABSTRACT

Game and physical activity have been degrading considerably in recent decades, substantially increasing childhood sedentarism, a consequence for the development of motor skills, namely for locomotion skills.

The objective of this study was to compare the relationship between motor development in 1st and 2nd grade children belonging to the rural and urban environments and those who practice and do not practice physical exercise through the assessment of locomotion skills in order to verify if the context and distinct realities in which the child is inserted influences the child's abilities. To do this, it was necessary to: - assess the motor performance of children at the level of locomotion skills; - buy the motor performance values according to the practice of sports; - to determine and compare if the preschool child's frequency influences the development of fundamental motor skills; - comparing motor performance according to gender; - to verify the influence of rural and urban environments on the motor development of the child; - to determine the most frequent errors in the achievement of different fundamental motor skills. Five high school classes participated in this study in a total of 69 children, 38 females and 31 males, over 18 weeks. Regarding the methodology used, the descriptive-comparative was chosen. To that end, based on the TGMD-2 (Test of Cross Motor Development), we assessed the fundamental motor skills and constructed a Checklist way to categorize children at the initial, elementary or mature stage.

The results of our study allowed us to conclude that the children of our sample who practice physical activity have better abilities in the locomotion ability than those who do not practice physical activity. Regarding the rural environment and the urban environment where children are inserted, there are no significant differences between them, showing performances and similar results in the criteria of the ability studied.

Keywords: Physical-Motor Education; 1ºCEB; Locomotion skills; Rural and urban environment.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE GERAL	ix
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xi
ÍNDICE DE TABELAS.....	xii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xiii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISONADA II.....	3
Caracterização do meio local.....	3
Caracterização do contexto escolar.....	4
Caracterização da sala de aula.....	5
Caracterização da turma.....	7
Áreas de intervenção.....	10
CAPÍTULO II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	19
Pertinência do estudo.....	19
Questões da investigação.....	21
Objetivos da investigação.....	21
REVISÃO DA LITERATURA.....	22
Desenvolvimento motor da criança.....	22
Habilidades locomotoras.....	29
Habilidades fundamentais de locomoção.....	30
A importância da atividade Lúdica para o desenvolvimento motor da criança.....	36
Influência do meio rural e do meio urbano no desenvolvimento motor da criança.....	39
Estudos Empíricos.....	43

A Expressão e Educação Físico-Motora no 1ºCiclo do Ensino Básico para o Desenvolvimento da criança.....	50
METODOLOGIA.....	53
Caracterização do estudo.....	53
Participantes.....	54
Instrumentos para a recolha de dados.....	56
Procedimentos estatísticos.....	59
Fases do estudo.....	60
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	62
CONCLUSÕES.....	73
Conclusão do estudo.....	73
Limitações do estudo e propostas para possíveis intervenções.....	75
CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA I e II.....	77
BIBLIOGRAFIA.....	85
ANEXOS.....	95
Anexo 1 - Planificação de referência.....	95
Anexo 2 - Autorização dos pais.....	129
Anexo 3 - Autorização dos Agrupamentos.....	130
Anexo 4 - Questionários.....	131
Anexo 5 - Checklist.....	132

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1</i> - Planta da sala de aula.....	6
<i>Figura 2</i> - Fases de desenvolvimento motor (Ampulheta de Gallahue e Ozmun, 2005).....	25
<i>Figura 3</i> - Correr.....	58
<i>Figura 4</i> - Galopar.....	58
<i>Figura 5</i> - Pé-coxinho.....	58
<i>Figura 6</i> - Saltar por cima.....	59
<i>Figura 7</i> - Salto horizontal.....	59
<i>Figura 8</i> - Deslocamento lateral.....	59
<i>Figura 9</i> - Percentagem média dos alunos no estado elementar e maduro.....	65
<i>Figura 10</i> - Percentagem de êxito nas habilidades de locomoção.....	67
<i>Figura 11</i> - Percentagem de erro nas habilidades de locomoção.....	70

ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1</i> - Sequência de desenvolvimento da corrida	30
<i>Tabela 2</i> - Sequência de desenvolvimento do galopar.....	31
<i>Tabela 3</i> - Sequência de desenvolvimento do salto a pé-coxinho.....	32
<i>Tabela 4</i> - Sequência de desenvolvimento do saltar por cima.....	33
<i>Tabela 5</i> - Sequência de desenvolvimento do salto horizontal.....	34
<i>Tabela 6</i> - Sequência de desenvolvimento do deslocamento lateral.....	35
<i>Tabela 7</i> - Estudos Empíricos.....	43
<i>Tabela 8</i> - Caracterização da amostra.....	55
<i>Tabela 9</i> - Calendarização do estudo.....	61
<i>Tabela 10</i> - Resultado média dos alunos nos diferentes estádios das diferentes habilidades de locomoção.....	63
<i>Tabela 11</i> - Percentagem do resultado médio do critério de sucesso nas diferentes habilidades de locomoção.....	66
<i>Tabela 12</i> - Percentagem do resultado médio de erro nas diferentes habilidades de locomoção.....	68
<i>Tabela 13</i> - Comparação da média entre os grupos que praticam e não praticam atividade física....	70
<i>Tabela 14</i> - Comparação da média entre os grupos do meio rural e do meio urbano.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS

PES I - Prática de Ensino Supervisionada I

PES II - Prática de Ensino Supervisionada II

TGMD-2 - Test of Cross Motor Development

1ºCEB - 1ºCiclo do Ensino Básico

AEC'S - Aulas de atividade extracurricular

NEE - Necessidades educativas especiais

NO - Números e Operações

OTD - Organização e Tratamento de dados

GM - Geometria e Medida

LE - Leitura e Escrita

O - Oralidade

IEL - Iniciação à Educação Literária

G - Gramática

SPSS - Statistical Packtage for Social Sciences

INTRODUÇÃO

O presente relatório surgiu no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico (1ºCEB). Esta prática foi realizada em três escolas pertencentes ao distrito de Viana do Castelo, tendo início em outubro 2015 num total de quinze semanas.

Este relatório encontra-se organizado em três capítulos principais, cada um deles referente a uma temática distinta, nomeadamente o enquadramento da PES II, seguindo do projeto de investigação e por fim a reflexão global sobre a PES I e a PES II.

O primeiro capítulo, intitulado Enquadramento da Prática Supervisionada II, apresenta a caracterização do contexto educativo, nomeadamente do meio local, do contexto escolar no qual foi desenvolvida a intervenção, da sala e da turma. Ainda neste capítulo faz-se referência às áreas de intervenção trabalhadas ao longo da prática pedagógica, nomeadamente os conteúdos abordados e alguns exemplos das estratégias e explorações realizadas bem como conexões feitas entre as merdas.

Relativamente ao segundo capítulo é apresentada a pertinência do estudo, o problema e as questões de investigação; segue-se a revisão de literatura, onde é apresentada a fundamentação teórica que sustenta este trabalho de investigação com os seguintes tópicos: Desenvolvimento da criança, Habilidades Locomotoras, Habilidades fundamentais de locomoção, A importância da atividade lúdica para o desenvolvimento motor da criança, Influência de meio rural e do meio urbano no desenvolvimento da criança, A expressão e por fim a Educação Físico-Motora no 1ºCiclo do Ensino Básico para o desenvolvimento da criança. Ainda neste capítulo são apresentados alguns estudos empíricos, a metodologia adotada, a caracterização do estudo e os participantes, os procedimentos estatísticos e instrumentos de recolha de dados, as fases do estudo e a discussão de resultados seguindo-se das conclusões do estudo e das limitações do mesmo.

No terceiro e último capítulo deste relatório apresenta-se a reflexão global das intervenções no âmbito da PES I e da PES II, seguidamente surgem as referências bibliográficas e os anexos que vão sendo referenciados ao longo do mesmo como forma de confirmar o estudo.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II

Neste capítulo são apresentadas as caracterizações referentes à prática de ensino supervisionada II, nomeadamente a caracterização do meio local onde é feita a referência aos aspetos geográficos, sociais, culturais e económicos, assim como a caracterização do contexto educativo e da turma. Por fim, é feita uma descrição sobre as diferentes áreas de intervenção tendo como exemplo uma planificação que evidencia a transversalidade entre as diferentes áreas.

CARACTERIZAÇÃO DO MEIO LOCAL

No decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escola e ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, realizei um estágio, num contexto educativo, numa freguesia que se situa no concelho de Viana do Castelo num meio suburbano. Esta freguesia tem cerca de 8000 habitantes (I.N.E. 2011) e têm como principais sectores laborais a Indústria, a Construção naval, o Comércio, a Pesca Fluvial e a Hotelaria.

Viana do Castelo é a sede de concelho e capital do distrito, situada na margem direita do rio Lima, junta à sua foz, a uma altitude média de cinco metros, é banhado pelos rios Minho, Âncora, Lima, Neiva e seus afluentes, Coura e Vez. O concelho tem uma área de 318,6 km², distribuída por 40 freguesias: Afife, Alvarães, Amonde, Vila Nova de Anha, Areosa, Barroselas, Cardielos, Carreço, Carvoeiro, Castelo do Neiva, Darque, Deão, Deocriste, Freixieiro de Soutelo, Lanheses, Mazarefes, Meadela, Meixedo, Viana do Castelo (Monserrate), Montaria, Moreira de Geraz do Lima, Mujães, Neiva, Nogueira, Outeiro, Perre, Portela Susã, Portuzelo, Geraz do Lima (Santa Leocádia), Geraz do Lima (Santa Maria), Viana do Castelo (Santa Maria Maior), Serreleis, Subportela, Torre, Vila Franca, Vila Fria, Vila Mou, Vila de Punhe, Vila de Murteda e Chafé e compreende os concelhos de Arcos de Valdevez, Caminha, Melgaço, Monção, Paredes de Coura, Ponte da Barca, Ponte de Lima, Valença, Viana do Castelo e Vila Nova de Cerveira. Nestes concelhos existem momentos muito valiosos pela sua arquitetura e história, assim como, a a ponte gótica, de Ponte de Barca; o centro histórico de Caminha, onde se salienta a Igreja Matriz e o forte da Ínsua, no estuário do rio Minho; a fortaleza de Valença; a fortaleza de Monção e o castelo e Igreja Matriz de Melgaço, entre outros.

Viana do Castelo é povoado desde o Paleolítico proporcionando um vasto património histórico com destaque para a “cidade velha” de Santa Luzia assim como a Sé, a Igreja Matriz, Igreja de Santa Cruz, a Igreja da Caridade do Convento de Sant'Ana, o portal manuelino de

Sant'Ana, as igrejas de S. Bento, de S. Domingos, do Carmo, do Convento de Santo António, da Senhora da Agonia, a capela-mor de S. Domingos, a Capela dos Malheiro Reimão, a fonte alegórica Viana e os quatro continentes, o chafariz da Praça (datado do século XVI), o Hospital da Misericórdia de Viana, os Paços do Concelho, a roqueta (uma das primeiras fortalezas abaluartadas da nossa costa), o Museu Municipal-Casa Barbosa Maciel, a estação do caminho de ferro, as casas da Carreira (com a sua fachada manuelina), dos Sá Sotomaior, dos Malheiro Reimão, dos Costa Barros e dos Melo Alvim.

Viana do Castelo dispõem de inúmeras festas e romarias como a Festa da Senhora da Cabeça, na terça-feira de Páscoa; a Festa da Senhora das Dores e a Festa da Coca no dia do Corpo de Deus, em Monção; em agosto, as festas do concelho de Arcos de Valdevez, Santa Rita de Cássia em Caminha, a romaria de São João de Arga, a Festa da Cultura em Melgaço, a Senhora do Faro, a Bienal de Arte e festas concelhias em Vila Nova de Cerveira; em setembro, as Feiras Novas em Ponte de Lima e a Festa dos Homens do Mar em Vila Praia de Âncora.

A prática da tradicional agricultura minhota contribui para o desenvolvimento económico de Viana do Castelo assim como a construção civil e a atividade piscatória. A cidade continua a crescer sem excluir o seu passado cheio de história, património, vivências, crenças e tradições com potencial educativo para as próximas gerações.

A nível do ensino, o conselho dispõe de vários agrupamentos de escolas, assim como, o agrupamento do Monte da Ola, de Barroselas, da Abelheira, Arga e Lima, de Pintor José de Brito, de Santa Maria Maior e de Monserrate e uma rede de Ensino Superior do Alto Minho, o Instituto Politécnico de Viana do Castelo que dispõe da maior oferta formativa.

Em relação à prática de desporto, não faltam espaços e entidades que proporcionam diversas modalidades desde a vela, o automobilismo, o golfe, a equitação, desportos radicais entre outros.

CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR

A Prática de Ensino Supervisionada II foi desenvolvida numa escola com pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. A escola apresenta diversas condições físicas e humanas necessárias ao bem-estar dos alunos, dos docentes e funcionários assim como para o bom funcionamento do processo de ensino aprendizagem. O edifício é constituído por r/chão e 1º andar sendo que no r/chão possui um hall de entrada, um hall de apoio às salas de atividade, uma sala de atividades do Pré-escolar, uma sala da U.A.E.M. (Unidade de Apoio Educativo à multideficiência) e uma sala para prolongamento de horário; três sanitários sendo um WC para Professores, um WC para Pré-escolar e outro para funcionários/pais. Ainda no r/chão tem a cozinha e um espaço com

refeitório para os alunos do 1º ciclo e crianças do Pré-escolar assim como uma sala de refeitório para Docentes e funcionários; oferece também uma sala de informática para os alunos do 1º ciclo e crianças do Pré-escolar e um gabinete de professores. Por fim, dispõe de um pavilhão Gimnodesportivo com ginásio, balneário e WC'S. No 1º andar encontramos um hall de entrada, um hall de apoio às salas de atividades e três salas de aulas destinadas ao 1º ciclo do ensino básico; dois WC'S um masculino e outro feminino.

É importante referir que esta escola dispõe de todos os materiais necessários para um bom funcionamento da componente letiva. Atualmente existem armários com diversos materiais para trabalhar a área da Matemática, a área do Estudo do Meio e a área de Português. No que concerne à área de Educação Físico-motora, os materiais expostos dão liberdade ao professor para trabalhar com todos os alunos de forma equitativa com vista a atingir os objetivos estipulados.

A área do recreio apresenta condições muito positivas proporcionando aos alunos brincadeiras livres, contacto com a natureza possibilitando a interação social. Este espaço possui material de entretenimento bastante atrativo com um espaço destinado à horta pedagógica.

Para além dos aspetos mencionados, a nível de recursos humanos, esta escola é composta por 3 professores titulares, 2 professoras de ensino especial e 1 professora de apoio. Quanto ao pessoal não docente, fazem parte deste estabelecimento de ensino, 2 cozinheiras e 4 assistentes operacionais.

A componente letiva inicia-se às 09:00 até às 12:00 com interrupção para almoço e continua às 14h00 até às 16h30 prolongando para as AEC'S até às 17h30. A componente de apoio à família inicia-se às 8h00.

Por fim, importa referir que esta instituição acolhe 89 alunos com idades entre 3 a 10 anos no qual fazem parte de 4 turmas, nomeadamente 1 turma do pré-escolar, 1 turma do primeiro ano, 1 turma do primeiro, segundo e terceiro ano e outra turma do terceiro e quarto ano. Quatro destas crianças fazem parte das Necessidades Educativas Especiais permanecendo o tempo inteiro na sala da U.A.E.M. (Unidade de Apoio Educativo à multideficiência).

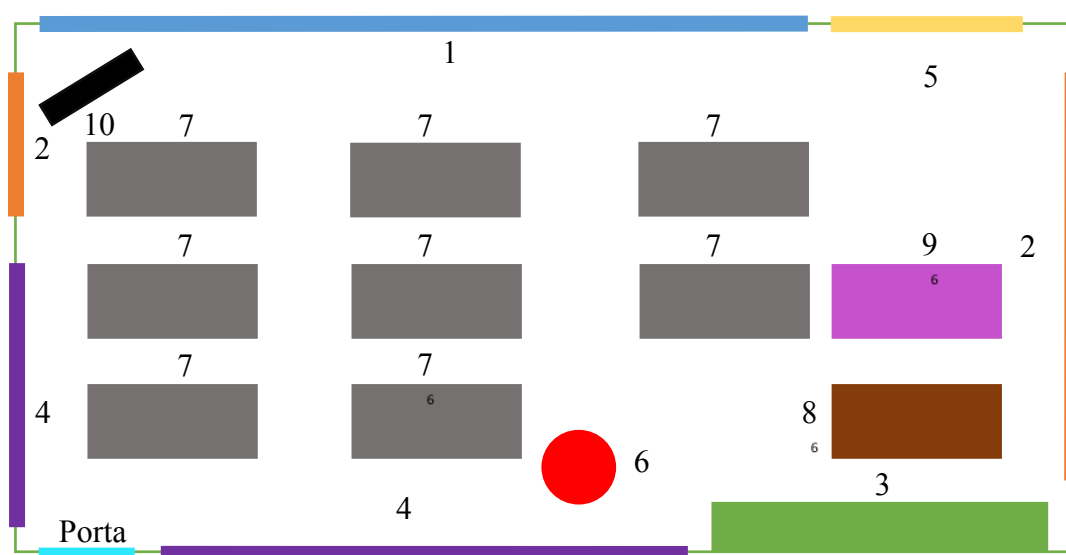
CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE AULA

A sala de aula situa-se no primeiro andar do edifício e possui grandes janelas que permitem um adequado arejamento e muita claridade, tem dois aquecedores elétricos, dois quadros brancos que ocupam uma parede inteira da sala de aula, um quadro pautado e placares. Existe ainda um computador com acesso à internet e um projetor com tela. Na sala de aula

existem dois armários onde os alunos guardam uma capa com as fichas de trabalho que vão realizando ao longo do ano letivo.

O material didático é muito vasto, mas o docente dispõe de inúmeros materiais o que proporciona aos alunos uma vivência única e enriquecedora. A sala de aula tem a disposição das mesas e cadeiras feita de forma tradicional (viradas para o quadro em filas – Figura 1), possui uma mesa redonda utilizada pela assistente operacional para reunir com os alunos com mais dificuldades de aprendizagem e referenciadas para as necessidades Educativas Especiais (NEE) e de uma secretária para o docente titular de turma.

À saída da sala de aula existe uma área de apoio á mesma, com arrumações, uma bancada e um lavatório necessários para a realização de atividade de Expressão Plásticas e experiencias científicas. Este espaço é para uso comum, ou seja, para as três salas do Ensino Básico existentes na escola.



Legenda

1.	Quadro Branco	6.	Mesa redonda
2.	Janelas	7.	Mesas dos alunos
3.	Armários	8.	Mesa do professor
4.	Placar	9.	Computador e projetor
5.	Tela para projetor	10.	Quadro pautado

Figura 1 – Planta da sala de aula

CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A intervenção educativa decorreu no 1ºano com uma turma composta por 13 alunos, quatro do género masculino e nove alunas do género feminino. Destes, 4 são de etnia cigana, todos eles moradores na freguesia correspondente à escola e são os únicos que não frequentam as aulas de atividade extracurricular (AEC'S).

Na maior parte, são crianças oriundas de famílias estruturadas, mas com nível socioeconómico médio/baixo sendo o agregado familiar geralmente composto por mãe, pai e um ou dois irmãos. A relação das famílias com a escola é bastante positiva e conta sempre com colaboração dos encarregados de educação. Sempre que solicitados, demonstram interesse pelo bem-estar dos educandos. Uma grande parte destes encarregados de educação encontra-se desempregada e com frequência apenas no ensino básico.

O nível etário destes alunos é de 6 a 7 anos de idades, revelando-se a maior parte deles crianças ativas e motivadas para a aprendizagem escolar. A turma é bastante heterogénea a nível de assiduidade, pontualidade, interesse e participação, mas existem vários níveis de aprendizagem e ritmo de trabalho diversos. No geral, manifestam dificuldades de atenção, concentração e organização.

A esta turma pertence 2 alunos com necessidades educativas especiais, um destes alunos encontra-se na sala de multideficiência estando presente uma a duas vezes por semana na sala de aula por 30 minutos a fim de se sentir integrado. A outra aluna frequenta a sala de aula com os restantes colegas e participa em todas as atividades com muito sucesso e dedicação.

De referir que existem 4 alunos de que apresentam muita dificuldade de aprendizagem e necessitam de um acompanhamento individualizado, sendo dois deles repetentes com problemas de compreensão e concentração. Uma destas alunas está referenciada para as necessidades educativas especial pois releva sintomas preocupantes na oralidade, escrita e motricidade fina, não consegue pegar num lápis, não consegue desenhar/pintar, a audição é fraca e a concentração é nula. No entanto, pelas observações e implementações realizadas constatamos que é uma aluna que tem demonstrado algumas melhorias significativas a nível da interação social, participação na aula e no diálogo com o professor. O último aluno é extramente interessado em todos os momentos de aprendizagem, mas demonstra muita dificuldade nos grafismos.

É de salientar a preocupação e dedicação que os alunos têm com a colega que está sinalizada para as necessidades educativas especiais. Durante as implementações tivemos a grande preocupação de a incluir em todas as interações e tarefas mesmo sabendo que não as concretiza de forma correta. O importante é que esta aluna se sinta feliz em vir à escola, se sinta

incluída e essencialmente útil em todo este processo de aprendizagem. É um processo moroso, mas com resultados bastante positivos e reveladores. Os outros alunos interagem com esta aluna de forma cooperativa tendo consciência dos seus pontos fortes e das limitações da sua problemática encorajando-a a cada tarefa em que participa.

Para além do apoio à aluna referida, os alunos com mais facilidades de aprendizagem e que terminam as tarefas com prontidão tomam a iniciativa de apoiar os colegas com mais dificuldades. É um facto louvável, pois revelam companheirismo, respeito pelo outro assim como diversos valores que começam a estar em extinção na nossa sociedade.

Relativamente ao comportamento, são alunos educados, sociais, com uma grande vontade de participar em todas as tarefas propostas, no entanto, são muito faladores o que perturba muitas vezes o bom funcionamento das aulas exigindo que a professora seja objetiva na sua intervenção de forma clara e concisa. Estas quebras que perturbam o raciocínio dos alunos fazem com que não adquiram competências necessárias para a sua progressão.

No que se refere às aprendizagens e ao domínio de conhecimentos, a turma é muito empenhada e participativa. No geral, demonstram curiosidade em saber mais e melhor com compreensão, sempre dispostos a responder e a participar com a preocupação de acompanhar os conteúdos e de terminar as tarefas no tempo estipulado, no entanto, sendo uma turma heterogénea, apresentam velocidades diferentes na aquisição de conhecimentos. Na maioria, todos realizam os trabalhos de casa propostos e revelam hábitos de estudo e de trabalho.

É uma turma que demonstra de forma constante as suas preferências. O trabalho em grande grupo de forma equitativa e em pequenos grupos formados com o intuito de serem grupos equilibrados foi um exemplo de preferências dos alunos da turma no processo de ensino-aprendizagem uma vez que os alunos com mais dificuldade se empenharam em todas as tarefas pelo simples facto de serem motivados e acarinhados na perspetiva de progressão e de se sentirem capazes de atingirem objetivos.

Nas primeiras implementações, os alunos eram incapazes de fazer as suas próprias escolhas, estavam sempre dependentes da professora para realizar tarefas simples. Gradualmente, os alunos tornaram-se capazes de assumir algumas tarefas e demonstraram alguma autonomia, ainda que limitada, na seleção de material para realizar as atividades/desafios propostos no decorrer das aulas. Significa que, começaram a desenvolver o sentido de responsabilidade, raciocínio lógico, organização e autonomia. O desenvolvimento da autonomia tem sido uma tarefa bastante complicada, exige muita dedicação, persistência e paciência por parte da professora pois foi necessário, por parte do aluno, haver iniciativa, tentativa e o mais complicado de tudo, saberem lidar com as frustrações do erro. É um processo moroso e que está longe de ser superado pois é necessário respeitar o

desenvolvimento de cada aluno, sem nos esquecermos que temos o dever de estimular e incentivar preferencialmente em concordância com a família no sentido de construir uma consciência moral autônoma.

No geral, todos os alunos abordam a aprendizagem de maneiras distintas e processam a informação cognitiva e emocional segundo as suas capacidades. Têm sido reveladas as diferenças existentes nas capacidades dos alunos, têm demonstrando os seus talentos e os seus estilos de aprendizagem o que demonstra o aparecimento de alguma maturidade. É uma turma que revela estar à vontade em sala de aula e em momentos de exposição individual.

No que se refere à área de Português, são os próprios alunos que têm a iniciativa de apresentar as suas ideias acerca do tema que está a ser abordado e muitas vezes são eles próprios que detetam regularidades e tiram conclusões.

No que respeita à área de Matemática, a turma demonstra maior envolvimento e participação em relação às outras áreas. Os alunos referem diferentes raciocínios de forma constante o que permite a existência de um ambiente dinâmico, expositivo e produtivo na elaboração das tarefas. Porém, a turma revela maior concentração nos momentos de elaboração das fichas de trabalho com vista a consolidação de conhecimentos. É a área, de uma forma geral, que apresenta menor índice de dificuldade e onde os alunos têm menor dificuldade de expor as suas ideias, raciocínios e estratégias.

Na área de Estudo do Meio, a turma demonstra elevado interesse nas atividades propostas. É a área onde os alunos apresentam maior curiosidade em saber e conhecer os fenómenos que os rodeiam.

Em relação à área da Expressão e Educação Físico-Motora, os alunos revelam entusiasmo, interesse, criatividade e curiosidade, mas é onde o comportamento é o menos desejável sendo necessário definir regras para que as atividades planeadas atinjam os objetivos necessários.

Numa fase inicial, as atividades elaboradas eram centradas nos blocos específicos com o objetivo de atingir um determinado conteúdo através de circuitos, no entanto, a turma demonstrava necessidade em correr, saltar, rastejar ou seja, estar em constante movimento. Desta forma, o comportamento foi melhorando e a turma adquiria conhecimentos através do Bloco - Jogos em conformidade com os blocos Perícia e Manipulação, Deslocamentos e equilíbrios, Atividades Rítmicas e Percursos na Natureza que fazem parte do Programa de Educação Físico Motora para o 1ºano do Ensino Básico.

Por fim, é importante referir que, na maioria, a turma frequenta as aulas de atividade extracurricular (AEC'S) ao qual pertencem as Expressões Artísticas e Físico Motoras e o Estudo Acompanhado.

ÁREAS DE INTERVENÇÃO

A Prática de Ensino Supervisionada II decorreu entre o mês de outubro 2015 e o mês de janeiro 2016 num total de quinze semanas.

Este percurso pedagógico teve início com três semanas de observação/interação no qual tivemos a oportunidade de conhecer a dinâmica de sala de aula lecionada pelo professor titular de turma, assim como os interesses dos alunos, as rotinas e as dificuldades individuais. A observação foi essencial para termos um primeiro contato com a turma de forma a recolhermos evidências que nos permitiram tirar conclusões sobre métodos e estratégias a utilizar posteriormente na elaboração das planificações e devida escolha de atividades. Esta primeira abordagem foi importante para promover o contato com diversas abordagens, metodologias, atividades e comportamentos específicos que nos levou a discutir e a refletir sobre o nosso processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Posteriormente, seguiram-se as doze semanas de regência ao qual correspondia três dias por semana. Duas dessas semanas foram intensivas, ou seja, a regência da semana na sua totalidade.

Nestas semanas podemos aplicar todos os conhecimentos, técnicas, metodologias e estratégias aprendidas durante o nosso processo de aprendizagem como futuras profissionais, assim como termos de conhecer e perceber a realidade no contexto e na sala de aula, da interação dos alunos, do tipo de questionamento mais adequado e a gestão do tempo e da turma tendo em conta os objetivos a atingir.

No decorrer das intervenções foram abordados conteúdos programáticos das diferentes áreas curriculares do 1ºCiclo, tais como, Português, Estudo do meio (meio físico e meio social), Matemática e Expressões (Físico-motora, musical, dramática e plástica) segundo o que se encontra definido nos programas e nas metas curriculares. O tema das atividades desenvolvidas foi de acordo com o que nos foi solicitado pelo professor cooperante, mas as atividades foram pensadas e elaboradas pelo par de estágio de forma a desenvolver a nossa autonomia e capacidade de fazermos escolhas acertadas tendo em conta as dificuldades e feedback da turma e do professor cooperante.

A distribuição das áreas curriculares foi com base no horário semanal da turma e teve que ser respeitado. O tempo lecionado para cada área foi distinto tendo sido dedicado mais tempo a Português e a Matemática e menos tempo a Estudo do Meio e às áreas das Expressões.

De referir, que foi nossa intenção interligar todas as áreas com o objetivo de envolvermos os alunos num reforço de aprendizagens de forma globalizante e integrada.

Fazendo referência à área da Matemática, ao longo das semanas de intervenção, foram abordados os domínios: Números e Operações (NO), Geometria e Medida (GM) e Organização e Tratamento de Dados (OTD).

Em relação ao domínio dos Números e Operações (NO) foram tratados os seguintes conteúdos: adição de números naturais, contagem e representação de números na reta numérica, composição e decomposição, contagens regressivas e progressivas, subtração, a dezena, ordenação de números, ordem crescente e ordem decrescente, contagem e representação de números através de material manipulável, resolução de problemas utilizando tabelas e a reta numérica assim como outras estratégias que os alunos acharem convenientes para explicar as suas ideias e processos, oralmente e por escrito afim de justificar resultados desenvolvendo a comunicação matemática. De referir que demos oportunidade a todos os alunos de explicarem e exemplificarem o seu pensamento com o objetivo de confrontarmos vários raciocínios e estratégias de forma a melhorarmos a compreensão e o conhecimento. No geral, os alunos representavam a forma como pensavam através de desenhos recorrendo a esquemas como forma de resolverem a tarefa proposta. Nas tarefas mais complexas, os alunos, solicitavam o apoio do material manipulável à disposição na sala de aula com vista a superarem suas dificuldades e a entrarem regularidades.

No que diz respeito ao cálculo mental demos ênfase a adições cuja a soma fosse inferior a 20 e a subtrações envolvendo números naturais até 20. Todas as manhãs foram feitas tarefas em volta do cálculo mental como podemos verificar na planificação apresentada (Anexo 1).

Ao nível do domínio da Geometria e Medida (GM) foram abordados conteúdos relacionados com a localização no espaço e figuras geométricas tais como: situar-se e situar objetos no espaço tendo em conta a utilização de vocabulário adequado (à frente de, por detrás de, mais longe, mais perto), reconhecer, identificar e representar formas geométricas (triângulos, retângulos, quadrados e círculos em posições variadas), reconhecer e identificar sólidos geométricos (cubos, paralelepípedos retangulares, cilindros e esferas), reconhecer partes planas de objetos em posições variadas, retas e segmentos de retas.

No que concerne ao domínio Organização e Tratamento de Dados (OTD) demos elevada importância aos processos que permitem recolher e interpretar a informação em contextos variados necessários à compreensão dos procedimentos efetuados nomeadamente: ler, interpretar, recolher e registar a informação apresentada em tabelas, gráficos de pontos e pictogramas em que cada figura representa uma unidade.

Na introdução deste domínio tivemos o devido cuidado de fazer ligações ao quotidiano

e às vivências dos alunos com o intuito de proporcionar ocasiões favoráveis de desenvolvimento numérico. Foi com base na curiosidade inata dos alunos que colocamos questões de forma a recolher e organizar dados promovendo a análise e discussão das diferentes ideias propostas. O uso de material didático para a resolução de exercícios matemáticos promoveu diferentes experiências de aprendizagem aos alunos e foi crucial nas aulas dando espaço para que os alunos explorem e usufruam da aprendizagem

Relativamente à área do Português foram explorados os domínios da Oralidade (O), da Leitura e Escrita (LE), da Iniciação à Educação Literária (IEL) e da Gramática (G). Desta forma, a nível do domínio da Oralidade (O) trabalhamos sobre a compreensão da oralidade e expressão oral de forma a adquirirem regras inerentes ao princípio de cortesia e ao princípio de cooperação, produzirem discursos com finalidades diferentes com o intuito de partilharem ideias e sentimentos, usarem vocabulário adequado ao tema e à situação, articularem corretamente as palavras, referirem o essencial de um pequeno texto ouvido, reconhecerem padrões de entoação e ritmo e construírem frases com graus de complexidade crescente.

Em relação aos conteúdos do domínio da Leitura e Escrita (LE) tivemos em atenção a importância da ligação com a oralidade. Segundo José Morais (2013), “para aprender o sistema alfabético, as crianças aos 5, 6 anos são levadas a refletir sobre a estrutura fonológica da língua e tomam consciência, juntamente com a aprendizagem das letras, da existência de unidades fonológicas. Começam a perceber que em “ba”, “da” e “ga” há qualquer coisa que é comum e qualquer coisa que é diferente. A questão é chegar à representação mental isolada dessas consoantes e associá-las às respetivas letras”. Neste sentido procuramos desenvolver a consciência fonológica e a consciência ortográfica sendo a linguagem escrita uma representação da oralidade. Desta forma, foram trabalhados os conteúdos seguintes: consciência fonológica e operação de fonemas, conhecer o alfabeto e os grafemas, ler em voz alta palavras, apropriar novos vocábulos, organizar a informação de um texto lido e desenvolver o conhecimento da ortografia de forma a transcrever e escrever pequenos textos.

No que respeita ao domínio da Iniciação à Educação Literária (IEL), a turma demonstrou uma forte bagagem vinda do pré-escolar que os tornaram em reais leitores fluentes, por isso, a escolha e seleção de obras literárias tornou-se deveras exigente de modo a continuarmos a motivar os alunos para a leitura. Neste domínio foram trabalhados alguns livros recomendados no Plano Nacional de Leitura para o 1ºano de escolaridade, como por exemplo: “O Alfabeto dos bichos”, de José Jorge Letria, “Chibos e Sabichões”, de Olalla Gonzalez, e “Carochinha e o João Ratão”, de Luísa Ducla Soares.

De referir que construímos uma biblioteca dentro da sala de aula, juntamente com o professor cooperante, com o objetivo de promovermos a leitura e que os alunos continuassem

a ler por iniciativa própria os livros disponibilizados. Os livros da biblioteca da turma foram doados pelas famílias, professores, auxiliares e estagiárias.

Relativamente ao domínio da Gramática (G) procuramos que os alunos percebessem as regularidades da língua com o objetivo de dominarem as regras e os processos gramaticais de forma a serem usadas adequadamente nas diversas situações da oralidade, da leitura e da escrita.

Na área de Estudo do Meio foram abordados conteúdos referentes ao Bloco 1 – “Á descoberta de si mesmo”, ao Bloco 2 – “À descoberta dos outros e das instituições”, ao Bloco 4 – “À descoberta das interligações entre espaços” e ao Bloco 5 – “À descoberta dos materiais e objetos”.

Relativamente ao Bloco 1 – “Á descoberta de si mesmo” abordamos conteúdos relacionados com a identificação de cada aluno (nome(s), próprio(s), nome de família/apelido(s), sexo, idade e endereço) e ao seu corpo com o objetivo de identificar características familiares, reconhecer modificações do seu corpo, a identidade sexual, as partes constituintes do seu corpo, representar o seu corpo e compará-lo com os outros. De referir que para serem abordados estes conteúdos foi de extrema importância a construção de dois seres humanos, um do sexo masculino e outro do sexo feminino, para que os alunos constatassem todas as evidências inerentes à sexualidade da criança.

Para trabalharmos a identificação de cada aluno foi elaborada uma atividade de descoberta das impressões digitais. Nesta atividade pretendia-se que os alunos comparecem as impressões digitais encontradas com a dos colegas de forma a identificarem a quem pertencia. Esta tarefa foi sem dúvida uma mais-valia neste processo de aprendizagem pois os alunos perceberam que podem utilizar materiais e objetos de uso corrente nas suas investigações e experiência científicas.

Ao nível do Bloco 2 – “À descoberta dos outros e das instituições” foram analisados os conteúdos seguintes: conhecer o número de alunos, horários de funcionamento e funções dos vários elementos da turma, nesta fase incutimos um quadro de tarefas semanais dando oportunidade a cinco alunos em simultâneo de terem responsabilidade por uma tarefa nomeadamente o ajudante da professora, o responsável pela limpeza do quadro, o responsável por supervisionar se a sala esta limpa e arrumada, o responsável por verificar se a separação do lixo foi bem feita e o responsável por registar as faltas de presença, de material e de trabalho de casa, com vista a participarem na arrumação, arranjo e conservação da sala, na dinâmica de trabalho em grupo, nas responsabilidades da turma e na elaboração de regras. Dentro do mesmo bloco foram abordados os membros da família de forma a conhecerem os nomes

próprios, apelidos, sexo e idade, relações de parentesco e representação da família através da árvore genológica.

No Bloco 4 – “À descoberta das interligações entre espaços” os conteúdos explorados foram os seguintes: reconhecer os diferentes espaços da sua escola e função desses espaços, reconhecer os diferentes espaços da casa e das funções desses espaços de forma a representarem a sua casa através de um desenho e de falarem sobre a mesma aos restantes colegas da turma.

No que se refere ao Bloco 5 – “À descoberta dos materiais e objetos” foram realizadas atividades com alguns materiais do uso corrente com vista a reconhecer materiais que flutuam e não flutuam. Deste modo, foram elaboradas experiências científicas que conduziram à conservação da capacidade/volume, independentemente da forma do objeto, nomeadamente experiências com água.

Desta forma proporcionamos situações diversificadas de aprendizagem que incluíram o contato com o meio envolvente e a observação de fenómenos do quotidiano, assim como desenvolver o trabalho colaborativo, compreensão de conceitos e pensamento crítico com o objetivo de os alunos crescerem como cidadãos participantes na sociedade atual.

Relativamente à área das Expressões que contempla a Expressão e Educação Físico-Motora, a Expressão e Educação Dramática, a Expressão e Educação Plástica e a Expressão e Educação Musical é de salientar que foram interligadas com todas as outras áreas pertencente ao currículo do 1ºCiclo.

Fazendo referencia à área da Expressão e Educação Físico-Motora abordamos o Bloco 1 – “Perícias e Manipulação”, o Bloco 2 – “Deslocamentos e Equilíbrios” e o Bloco 4 – “Jogos”. Os conteúdos abordados nas aulas de Expressão e Educação Físico-Motora foram as seguintes: realizar ações motoras básicas com aparelhos portáteis segundo uma estrutura rítmica, encadeamento ou combinação de movimentos, realizar ações motoras básicas de deslocamento, no solo e em aparelhos segundo uma estrutura rítmica encadeamento ou combinação de movimentos, participar em jogos ajustando a iniciativa própria e as qualidades motoras na prestação, às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo, realizando habilidades básicas e ações técnico-táticas fundamentais com a oportunidade e correção de movimentos. Com base nestes conteúdos foram solicitados diversos jogos de forma a serem trabalhadas as diversas habilidades pertencentes ao Bloco 1 – “Perícias e Manipulação” e ao o Bloco 2 – “Deslocamentos e Equilíbrios”, ou seja, velocidade, resistência e agilidade, coordenação motora e espacial uma vez que a turma apresentava grande necessidade de movimento constante e de testar as suas capacidades e limitações.

Ainda relacionada com a Expressão e Educação Físico-Motora interligada à área da Matemática realizamos jogos com movimento com vista a trabalhar contagens, representação de grupos relativamente a um número e identificação de números naturais assim como jogos de localização de espaço. Foram exemplos destas atividades “Jogos dos grupos” em que os alunos tinham que se mover livremente ao som da música. Num dado momento, a professora interrompia a música para anunciar um número em voz alta. Nesse momento, os alunos deviam formar grupos com os números dos elementos ordenado. Numa fase seguinte os alunos deviam recolher objetos em igual número anunciado (bolas, arcos, fitas), de seguida os alunos que saltavam ou batiam palmas consoante o número anunciado e por fim, os alunos deviam deslocar-se consoante as indicações da professora (atrás do banco, à frente da escada, etc.).

No que concerne a Expressão e Educação Dramática foram aplicadas atividades de exploração do corpo, da voz, do espaço e de objetos interligados com áreas de Estudo do Meio, Português, Matemática e Expressões. Os conteúdos abordados foram relativos ao Bloco 1 – “Jogos de expressão” e ao Bloco 2 – “Jogos dramáticos”.

Quando ao Bloco 1 – “Jogos de expressão” procuramos explorar a variedade de sugestões ao nível do imaginário. Desta forma, realizamos atividades que permitissem aos alunos explorarem os movimentos do corpo, as diferentes formas de produzir sons, trabalhar o espaço circundante, as diferentes formas de se deslocar (diferentes seres reais ou imaginários), deslocar-se em coordenação com um par com a utilização de máscaras e de fantoches.

No que diz respeito ao Bloco 2 – “Jogos dramáticos” realizamos jogos de mimica e dramatização a partir de histórias e de contos. Nesta vertente os alunos dramatizaram o conto “A Dieta do Pai Natal”, abordado na área de Português, em que participaram na recriação oral da história tendo como guia as ilustrações da sequência de acontecimentos. A história “O Cuquedo”, também abordada na área de Português, foi dramatizado através de sombras chinesas para o qual os alunos tiveram que construir os adereços com as personagens do enredo e improvisar palavras, sons, atitudes e movimentos construindo situações imaginadas. Nesta atividade, a área da Expressão e Educação Plástica, a área da Expressão e Educação Musical e a área de Estudo do Meio, tiveram grande ênfase. Para além da construção das personagens da história, foi importante explorar, observar e verificar as características da sombra dos objetos quando alterada a sua posição em relação a uma fonte de luz.

De referir que o teatro de sombras foi o primeiro passo para os alunos perderem o receio de representar em público provocando sensações de deslumbramento e encantamento.

Relativamente à área da Expressão e Educação Plástica foram trabalhadas atividade com objetivos preconizados no Bloco 1 – “Descoberta e organização progressiva de volumes”, no

Bloco 2 – “Descoberta e organização progressiva de superfícies” e no Bloco 3 – “Exploração de técnicas diversas de expressão”.

Ao nível do Bloco 1 – “Descoberta e organização progressiva de volumes” foram exploradas a pasta de papel e a massa de cores, construíram instrumentos musicais, adereços, brinquedos, máscaras e uma maquete de uma aldeia em formas geométricas através da representação no plano.

No Bloco 2 – “Descoberta e organização progressiva de superfícies” foi solicitado aos alunos o contorno da base dos sólidos geométricos abordado na área de Matemática, a concretização de digitinta e experiências de misturas de cores, exploraram as possibilidades técnicas de: mão, esponjas, trinchas, pincéis e tintas de água.

No que diz respeito ao Bloco 3 – “Exploração de técnicas diversas de expressão”, os conteúdos abordados foram em diversos momentos das semanas de implementação em que propusemos atividades de recortes, colagem e dobragem. Para a elaboração do cartão ao pai natal, os alunos usaram a técnica de estampagem de mãos e composições de diversos materiais.

De referir que na última semana de implementação, os alunos elaboraram de forma autónoma e criativa as diversas técnicas trabalhadas em aulas anteriores. Para tal utilizaram sobras de trabalhos realizados, materiais de desgaste e diversos objetos do uso quotidiano que foram reciclando ao longo das semanas com o objetivo de criarem a sua obra de arte que posteriormente foi exposta na galeria da escola. Com este trabalho, os alunos tiveram a oportunidade de expressarem e manifestarem o que sentem em relação a um tema real ou imaginário.

Com as atividades propostas em relação às áreas das Expressões, os alunos desenvolveram aspetos importantes dos quais são destacados a inteligência, a motricidade e o sentido estético assim como noções de espaço, tempo, quantidade e sequência.

Em relação à área da Expressão e Educação Musical foram abordados o Bloco 1 – “Jogos de expressão” e o Bloco 2 – “Experimentação, desenvolvimento e criação musical”.

Relativamente aos dois blocos foram criadas atividades lúdicas de forma a serem utilizados a voz, o corpo e os instrumentos. Como exemplo, na semana da festa de Natal, os alunos reproduziram melodias através de canções alusivas ao tema em que fizeram parte coreografias reproduzidas por gestos, movimentos e passos. Os alunos tiveram a oportunidade de experimentarem as potencialidades sonoras de vários instrumentos de forma a serem utilizados nas canções de Natal.

De referir, que em vários momentos da área de Português e da área de Matemática, os alunos experimentaram sons vocais com o intuito de reproduzir pequenas melodias, dizer rimas e lenga lengas, adaptar textos para melodias relacionadas com a sequência de atividades e com

o tema em questão ligadas à expressão e criação musical do Bloco 2 – “Experimentação, desenvolvimento e criação musical”.

Mediante as implementações percebemos que os alunos necessitam de trazer para o ambiente de aprendizagem os seus interesses e capacidades dos seus próprios contextos socioculturais assim como as experiências diversificadas relacionadas com as expressões.

Para concluir, considero que é sempre necessário recorrer a técnicas e estratégias diferenciadas de forma a motivar e estimular a atenção e os interesses dos alunos. Em todas as atividades propostas, procuramos que os alunos obtivessem sucesso e para tal foi necessário dar voz aos alunos para em conformidade com as suas atitudes conseguissem evoluir. Todo este envolvente foi planeado e organizado de forma a controlar a atividade com o objetivo de criar condições ideais para o desenvolvimento dos conteúdos propostos, desenvolvendo a iniciativa, a curiosidade, a atenção, disciplina, interesse, independência e criatividade provocando uma aprendizagem significativa que estimule a construção do conhecimento e da capacidade cognitiva.

CAPÍTULO II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo é apresentada a pertinência do estudo fazendo alusão a questões e objetivos da presente investigação assim como a fundamentação teórica e a referência a alguns estudos empíricos que sustentam o trabalho da investigação.

Posteriormente é abordada a metodologia utilizada, a apresentação e discussão de resultados, por fim, as conclusões referentes ao estudo.

PERTINÊNCIA DO ESTUDO

De acordo com os princípios orientadores do Programa de Expressão e Educação Físico-motora, os “períodos críticos das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais” situam-se no 1º ciclo. Logo, é necessário criar condições favoráveis ao desenvolvimento social da criança, principalmente pelas situações de interação com os companheiros, inerentes às atividades (matérias) próprias da educação física e aos respectivos processos de aprendizagem (Ministério da Educação, 2004).

Para além da atividade física motora apresentar benefícios ao nível do bem-estar físico e das aprendizagens psicomotoras fundamentais da criança, apresenta também um contributo ao nível de outros domínios de desenvolvimento humano, nomeadamente no domínio cognitivo, onde existe uma melhoria da atenção, memória, concentração e raciocínio, e comportamentos que se refletem nas atitudes e na ação (Rodrigues & Saraiva, 2012). Por isso, a escola deve ser um espaço que proporciona diversas habilidades no âmbito da Expressão Físico-Motora de forma a estabelecer com as restantes áreas disciplinares um quadro de relação que contribuem para a aprendizagem a diferentes níveis. Apesar da família ter um contributo essencial face à estruturação de hábitos de atividade física nas crianças, a escola tem uma importância inquestionável, uma vez que, perante o aumento de hábitos sedentários da população, se tornou um meio importante na promoção da atividade física estruturada e não estruturada (Ministério da Educação, 1997).

Segundo Neto (1995) o jogo e a atividade física têm vindo a degradar-se de forma considerável nas últimas décadas, aumentando substancialmente o sedentarismo na infância. Brincar é atualmente, em muitas cidades uma prática que caminha para a extinção. A criança que vive num contexto urbano é muitas vezes impedida de ter acesso a diferentes espaços pelas proximidades da sua residência por insegurança da própria família devido às condicionantes que estes espaços apresentam. Por sua vez, substituem todo o envolvimento físico por diversos tipos

de suportes eletrônicos. Segundo Pereira, Silva e Carvalho (2012) este fenómeno da restrição da autonomia de mobilidade na infância parece generalizado e ameaça ser irreversível.

Por outro lado, as crianças que vivem no meio rural têm vivências diferentes. Segundo Moreno (2002) a criança residente no meio rural é adaptada ao envolvimento natural que reflete a sua atividade quotidiana tendo á sua disposição maior liberdade e ambientes mais espaçosos. Deste modo, as crianças que habitam no meio rural podem tirar melhor partido aproveitando os impulsos da aprendizagem.

Neste âmbito, considerou-se pertinente comparar a relação do desenvolvimento motor em crianças do 1º CEB pertencentes ao meio rural e ao meio urbano através da avaliação de habilidades de locomoção com vista a verificar se o contexto e realidades distintas em que a criança está inserida influencia o desenvolvimento motor.

Esta temática surgiu porque ao longo do meu percurso de aprendizagem fui confrontada com várias problemáticas relacionadas com a inexistente atividade física livre e espontânea no meio urbano. Gallahue e Ozmum (2005), Magill (1998), bem como Gorla e Araújo (2007), pontuam que é necessário um ambiente rico em estímulos que favoreçam a aquisição de experiências, pois quanto mais diversas forem as situações vividas no meio urbano ou rural, melhor será o desenvolvimento da coordenação motora. Vários investigadores (Gallahue & Ozmum 2005; Peres, Serrano & Cunha 2009) consideram que as habilidades motoras fundamentais assumem relevada importância na relação que a criança estabelece com o mundo que a rodeia, uma vez que o desempenho destas habilidades potencia o desenvolvimento de outras habilidades e a manutenção de níveis ótimos da atividade física ao longo da vida.

Após algumas observações no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada II verificou-se que o grupo de crianças pertencentes ao meio rural demonstravam dificuldades ao nível das diferentes habilidades suscitando a curiosidade de desenvolver um estudo que permitisse avaliar esta problemática uma vez que vários autores, nomeadamente os acima mencionados, revelam o contrário.

QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

O presente estudo procura dar respostas às seguintes questões:

- Quais as principais características nas habilidades de locomoção das crianças nos diferentes estádios de desenvolvimento?
- De que forma devem ser trabalhadas as habilidades locomotoras no meio rural e no meio urbano?
- De que forma a prática de atividade física estruturada influencia as capacidades das habilidades de locomoção?

OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Para dar respostas às questões acima mencionadas foi necessário confinar os objetivos de investigação para o estudo tais como:

- Avaliar as principais características das habilidades de locomoção;
- Determinar e comparar os valores de desenvolvimento motor das crianças em função da prática de atividade física e do meio onde a criança está inserida
- Verificar a influência do meio rural e urbano sobre o desenvolvimento motor;

REVISÃO DA LITERATURA

No presente subcapítulo é apresentada a fundamentação teórica que sustenta este trabalho de investigação, procurando contribuir para uma melhor compreensão do mesmo através de uma abordagem de referência.

O desenvolvimento motor da criança é o tópico principal deste estudo, seguido das habilidades de locomoção, da importância da atividade lúdica e da prática de atividade extracurricular para o desenvolvimento motora da criança assim como da influência do meio e a importância da Educação Físico-Motora no 1º Ciclo do ensino Básico para o desenvolvimento motor da criança

Por fim são apresentados alguns estudos empíricos realizados neste âmbito.

DESENVOLVIMENTO MOTOR DA CRIANÇA

A conceptualização de desenvolvimento motor é alvo de vários estudos ao longo dos anos, com especial interesse na etapa da infância, pois a capacidade de movimento das crianças é essencial para ela aprender, interagir e adequar a sua ação ao seu meio ambiente (Santos, Dantas & Vieira, 2004). Segundo Neto (1995), para a criança, o movimento é o primeiro modo de expressão e o primeiro modo de exploração. No mesmo ponto de vista, Garcia (2005) afirma que o movimento na infância é o meio crucial na aprendizagem e um fator imprescindível na vida da criança. Este é o momento em que a criança explora o meio em que circunda as suas habilidades corporais, o que indica o começo da aprendizagem expressiva e o aparecimento das habilidades motoras fundamentais. A capacidade que a criança demonstra em realizar movimentos é fundamental, sendo que é desta forma que ela interage com o meio ambiente físico e social (Manoel, 2007; Nave, 2010).

Desta forma, as relações que a criança estabelece com o meio e com o outro estão ligadas ao desenvolvimento motor, traduzindo-se num conjunto de movimentos corporais (Vayer, 1976). O desenvolvimento implica uma natureza sequencial, em que uma aquisição leva à outra, num padrão ordenado e irreversível que envolve vários aspetos, como o crescimento físico, a maturação cognitiva e a construção de habilidades relacionadas ao comportamento, às esferas cognitivas, social e afetiva da criança (Haywood & Getchell, 2004).

De acordo com Nave (2010), o estudo do desenvolvimento motor colhe influências, que ao longo do tempo, têm permitido mais uma complementaridade de perspetivas que a dominância de um único ponto de vista. Para Clark (1994), Gallahue e Ozmun (2005), o desenvolvimento pode ser estudado tanto como um processo, caracterizado por mudanças qualitativas, onde envolve as necessidades biológicas subjacentes, ambientais e ocupacionais,

que influenciam o desempenho motor e as habilidades motoras do indivíduo neonatal até a velhice, tanto como um produto, caracterizado por mudanças quantitativas, onde por ser considerado como descritivo ou normativa, sendo analisado por fases: período neonatal, infância, adolescência, idade adulta e terceira idade.

Para Robertson (1982), o desenvolvimento motor baseia-se no pressuposto de que o movimento humano se desenvolve numa sequência previsível de mudanças qualitativas. A sequência de desenvolvimento é lida como universal, no sentido de que todo o ser humano passa pelas mesmas fases, na mesma ordem, ocorrendo a progressão segundo o ritmo de desenvolvimento de cada indivíduo.

Do mesmo modo, Nave (2010) afirma que o desenvolvimento motor é um conjunto de mudanças contínuas no ser humano ao longo da sua existência pressupondo uma sequência de alterações graduais que levam a uma maior complexidade no interior do sistema ou organismo.

Na perspectiva de Gallahue e Ozmun (2005), o desenvolvimento motor é uma alteração continua no comportamento motor ao longo da vida, proporcionada pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia e as condições do ambiente. Nele podemos observar um retrato da capacidade que o ser humano tem de realizar funções e tarefas cada vez mais complexas (Gallahue & Ozmun, 2005; Ventsanou & Kambas, 2010).

Também Dantas et al. (2004) afirmam que o termo desenvolvimento, quando aplicada à evolução da criança, significa constante crescimento das estruturas somáticas e aumento das possibilidades individuais de agir sobre o ambiente.

Haywood e Getchell (2004) atribuem ao desenvolvimento motor um processo inerente ao ser humano que se vai apropriando ao longo de toda a vida, através de uma sucessão de fatores que contribuem ou impossibilitam o mesmo. O desenvolvimento motor tem como bases a concepção e a percepção, ou seja, se existir algum erro no desenvolvimento motor vai interferir em todas as aprendizagens. Os comportamentos desenvolvem-se através das atividades motoras menos elaboradas. Assim as atividades mais complexas tornam-se dependentes das menos complexas (Barreiros, 1981).

Todo este processo ocorre nos primeiros anos de vida (Tani, Manoel, Kokubun & Proença, 1988) e difere de pessoa para pessoa, através do crescimento e da maturação a diferentes ritmos entre indivíduos da mesma idade (Utley & Astill, 2008). Também para Barreiros (2007), os tipos de padrão de movimentos exibem ritmos de desenvolvimento diferentes de criança para criança, ou seja, uma forte variabilidade interindividual e a diferença de grupo para grupo. Nas crianças este processo é decorrente da combinação de fatores que exercem influência e que devem ser observados, como por exemplo, o sexo e a idade (Haywood & Getchell, 2004).

A este respeito, Goldberg e Van Sant (2002) revelam que o desenvolvimento está relacionado com a idade, mas não depende só dela.

Sendo o desenvolvimento motor um conjunto de processos de mudança que têm lugar durante toda a vida com acentuada expressão na infância e na adolescência em que o padrão de movimentos muda drasticamente durante os primeiros 10 anos de vida (Barreiros, 2007), vários autores entendem que a fase propícia para o desenvolvimento da criança ao nível das habilidades motoras básicas ou fundamentais situa-se entre os 3 anos e os 9/10 anos de idade (Lopes, 2006; Barreiros, 2007; Gallahue & Ozmun, 2005; Piaget, 1972). Para Piaget (1972), é nesta idade que as crianças estão em fase de operações concretas, onde as associações, a identidade a razão dedutiva, os relacionamentos e as classificações já estão bem desenvolvidas. Contrariamente, Peres, Serrano e Cunha (2009) referem que entre os 2 e os 6 anos é a idade mais propícia para o desenvolvimento infantil a nível da motricidade, ou seja, para o desenvolvimento das habilidades motoras básicas ou fundamentais. Este aspeto leva à necessidade de uma atenção redobrada para o desenvolvimento e aprendizagem das habilidades motoras da idade pré-escolar (Dias, 2013). Também Papalia e Olds (2002), acreditam que as mudanças ocorrem na infância são mais amplas e aceleradas do que em qualquer outra que venha a ocorrer no futuro. Ainda os mesmos autores referem que dos 2 aos 6 anos as crianças vivem a segunda infância sendo que neste período, a aparência muda, as suas habilidades motoras e mentais florescem e a sua personalidade torna-se mais complexa. Ainda nesta perspetiva, Nave (2010), acrescenta que as crianças, dos 2 aos 6 anos de idade, apresentam habilidades precetivo-motoras em pleno desenvolvimento, mas ainda confundem direção, esquema corporal, temporal e espacial.

Para Pérez (1999), o período da pré-escola é a época da aquisição de habilidades motoras básicas, sendo que, os movimentos fundamentais são considerados verdadeiros núcleos cinéticos. A capacidade de se moverem cada vez de forma mais acelerada está relacionada com diversos fatores, como a maturação neurológica que permite movimentos mais complexos, e o crescimento corporal, que vai permitir maior domínio do corpo, facilitando o movimento e a disponibilidade para realizar tarefas motoras. Também Gallahue e Ozmun (2005) nomeiam a maturação neural como um dos fatores que poderão influenciar o ritmo de desenvolvimento das habilidades motoras das crianças, bem como o ambiente, a tarefa e o indivíduo. Segundo Haywood e Getchell (2004) estas transformações são graduais, uma leva á outra de forma ordenada e acontecem dentro do indivíduo e nas relações do indivíduo com o ambiente.

Para que a criança interaja de forma dinâmica com o meio ambiente é necessário que tenha capacidade de movimentar-se e explorar de forma a adquirir habilidades motoras que

possibilitam à criança (Manoel, 2007) o domínio do corpo em diferentes posturas (estáticas e dinâmicas), locomoção pelo ambiente em de diversas formas (andar, correr, saltar, etc) e manipulação de objetos (receber uma bola, lançar, chutar, etc.) – (Santos et al. 2004; Bohme 1988; Gimenez & Ugrinowirsch 2002; Gallahue & Ozmun, 2005). Essas habilidades básicas direcionam o aprendiz para a realização de habilidades do dia-a-dia e constituem o meio de aperfeiçoamento para habilidades mais complexas. Enquanto os movimentos dos aprendizes são, inicialmente, caracterizados por ações inconscientes e imprecisas, com a prática e experiência, os padrões motores tornam-se mais refinados e apresentam melhor coordenação e controle em comportamentos habilidosos (Santos & Vieira, 2013). Para Magill, (1998) a aprendizagem ocorre com maior eficiência em alguns períodos de vida e para a aquisição de novas habilidades motoras é fundamental que, anteriormente, a criança tenha ultrapassado adequadamente outras experiências anteriores. Quando a criança aprende uma nova habilidade (Bohme, 1988) (Gimenez & Ugrinowitsch, 2002) motora, ela passa por uma série de fases num contínuo, desde uma fase mais elementar até uma fase mais especializada (Haywood & Getchell, 2004).

Segundo Gallahue e Ozmun (2005), o desenvolvimento motor ocorre por fases e de um modo sequencial, sendo estruturado em quatro fases de desenvolvimento dos movimentos: Fase Motora Reflexa, Fase Motora Rudimentar, Fase Motora Fundamental e Fase Motora Especializada. Estas encontram-se divididas de acordo com a faixa etária e com os estádios tal como apresenta a seguinte figura (2).

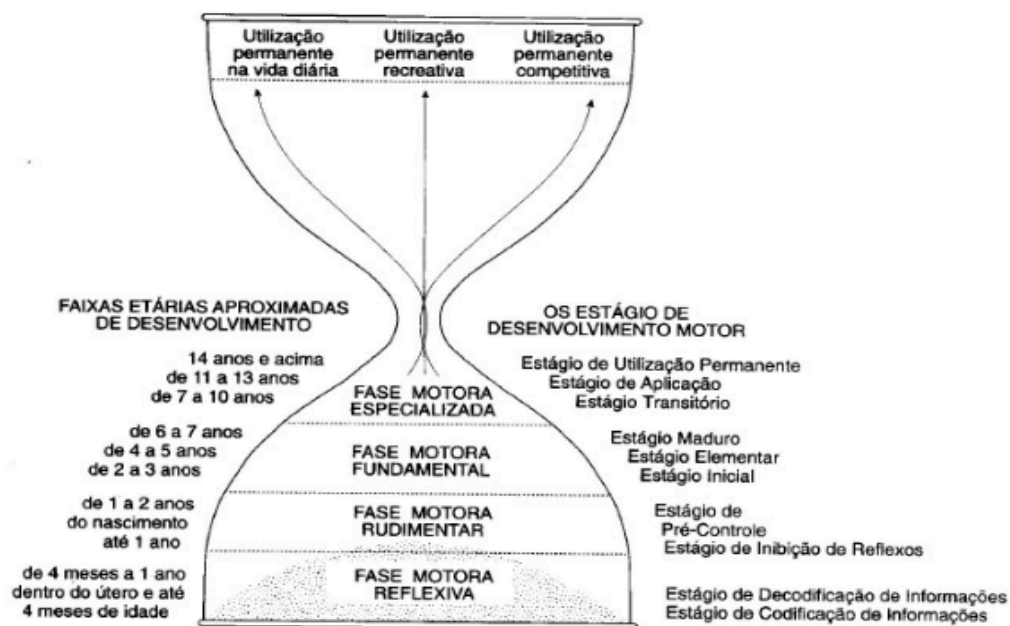


Figura 2 – Fases de desenvolvimento motor (Ampulheta de Gallahue e Ozmun, (2005))

A **fase motora reflexa** diz respeito aos primeiros movimentos executados pelas crianças, isto é, movimentos inconscientes controlados subcorticalmente, que apoiam as fases seguintes do desenvolvimento motor. Estes movimentos involuntários são fundamentais nos primeiros meses de vida da criança, pois é através deles que a criança toma consciência de si mesma e do mundo que a rodeia (Gallahue & Ozmun, 2005). Desta forma, esta habilidade motora encontra-se dividida em dois tipos de reflexos: os reflexos primitivos e os reflexos posturais, e ainda, em dois tipos de estágios: estágio de codificação de informações e estágio de decodificação de informações (Gallahue & Ozmun, 2005).

A **fase de movimentos rudimentares** é caracterizada pelos primeiros movimentos deliberados da criança que podem ocorrer desde o nascimento até, aproximadamente, os dois anos de vida. Estes movimentos ocorrem de forma conjecturável e são determinados pelo processo de maturação. Por isso, nem todas as crianças atingem este nível ao mesmo tempo, pois pode variar de criança para criança e de fatores biológicos e ambientais. As habilidades motoras rudimentares apresentam os movimentos voluntários (movimentos estabilizadores – controlo da cabeça, do pescoço e dos músculos do tronco; tarefas manipulativas – agarrar e largar; e movimentos locomotores – rastejar e andar) para a sobrevivência da criança e corresponde à fase em que a criança adquire a sua própria autonomia para proceder à exploração de espaços, objetos e do seu próprio corpo, sendo que este tipo de movimentos constituem a base para o desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais (Gallahue e Ozmun, 2005; Lopes, 1992).

A fase de movimentos rudimentares pode ser dividida em dois estágios: estágio de inibição de reflexos e estágio de pré-controlo (Gallahue e Ozmun, 2005).

A **fase motora fundamental** é a consequência da fase de movimentos rudimentares. Nesta fase, as crianças estão ativamente envolvidas na exploração e na experimentação das capacidades motoras do seu corpo no espaço, assim como desempenham um vasto leque de habilidades fundamentais estabilizadores (Caminhar com estabilidade e equilibrar-se num só pé), de habilidades locomotoras (marcha, corrida, salto e salto a pé-coxinho) e habilidades manipulativas (lançar, driblar, pontapear e agarrar) de forma isolada e posteriormente de uma forma articulada (Gallahue & Ozmun, 2005).

É uma fase caracterizada essencialmente pelo fato das crianças tentarem adquirir as habilidades recorrendo à tentativa/erro. Segundo vários autores (Manoel, 2007, Isayama & Galhardo, 1998; Paoletti, 1999; Gallahue & Ozmun, 2005; Clark 1994) os movimentos fundamentais começam a surgir entre os 2 e os 7 anos de idade, sendo a fase de desenvolvimento infantil com maior importância pois existem mudanças significativas que

requerem muita sensibilidade determinando o futuro do desenvolvimento motor de cada indivíduo. Também para Dugas e Point (2012), as crianças entre os 2 e 7 anos de idade, encontram-se na “idade do ouro” tanto do ponto de vista de maturação física, neurológico e desenvolvimento social da criança. Desta forma possibilita à criança uma vida ativa na sociedade em constante evolução proporcionando um combinar de habilidades mais complexas (Gabbard, 2008; Matos, 2000). No entanto, a maioria das crianças não atinge um padrão maduro destas habilidades porque necessitam de um conjunto de práticas, estímulos e instrução num ambiente adequado (Gallahue & Ozmun, 2005), ou seja, embora a maturação desempenhe um papel básico no desenvolvimento de padrões de movimentos fundamentais, não deve ser considerada como a única influencia sendo necessário dar oportunidades de atividade física estruturada e não estruturada (Gallahue & Ozmun, 2005). Também Tani et al., (1988), afirmam que o padrão maduro desta fase contribui para a aquisição de habilidades específicas no desenvolvimento motor na fase especializada, mas sobretudo, a maneira como acontece a combinação destes movimentos determinam o sucesso das habilidades específicas.

Assim sendo, Gallahue e Ozmun (2005) dividem a fase motora fundamental em três estádios: **inicial**, **elementar** e **maturo**. A criança que não apresenta qualquer tipo de problema cognitivo ou físico progride de um estágio de desenvolvimento para o outro, sendo esta passagem influenciada pela maturação, mas também, por atividades orientadas e pela experiência (Gallahue & Ozmun, 2005).

Gallahue e Ozmun (2005), caracterizam o **estádio inicial** no qual as crianças de 2 aos 3 anos de idade experienciam algumas tentativas de execução dos primeiros movimentos. Estes movimentos são caracterizados por elementos que faltam ou que se apresentam numa sequência imprópria, limitada e de movimento descoordenado uma vez que a criança não tem consciência de como deve iniciar ou finalizar determinados movimentos. Assim sendo, os movimentos locomotores, manipulativos e posturais da criança com idades compreendidas entre 2 a 3 anos, encontram-se no nível inicial. No entanto, podem existir crianças que se encontrem num nível mais elevado de movimento (Gallahue & Ozmun, 2005).

O **estádio elementar** envolve maior controle e melhor coordenação rítmica dos movimentos fundamentais por parte da criança com 4 a 5 anos de idade, contudo, ainda não são perfeitos, a sincronização dos elementos temporais e espaciais do movimento são apropriados, mas os padrões de movimento são ainda restritos ou exagerados (Gallahue & Ozmun, 2005). As crianças sem problemas cognitivos ou físicos, evoluem para o estágio elementar pelo processo de maturação. No entanto, existem indivíduos que não evoluem para o estágio de desenvolvimento seguinte em alguns movimentos (Gallahue & Ozmun, 2005).

No **estádio maturo** as crianças com 6 a 7 anos de idade já conseguem realizar os movimentos de forma coordenada e com eficiência, porém, as habilidades manipulativas com objetos em movimento demoram um pouco mais para se desenvolverem pois exigem um grau maior das funções visuais e motoras (Gallahue & Ozmun, 2005). Nesta fase, apesar de algumas crianças alcançarem o estágio maduro pelo processo de maturação, a grande maioria necessita de ser estimulada para que impulse esta aprendizagem. Quanto estes elementos estão ausentes, as diferenças entre as crianças são aumentadas (Gallahue & Ozmun, 2005). As diferenças entre padrões são observadas em todas as crianças pois, uma criança pode estar no estágio inicial em algumas tarefas motoras e noutras tarefas encontrar-se num estágio de desenvolvimento diferente. Nestes casos, as crianças poderão ter tido uma maior oportunidade de prática em algumas habilidades ao invés de outras (Gallahue & Ozmun, 2005).

A **fase do movimento especializado** corresponde à fase em que se dá a continuidade do processo de desenvolvimento motor, aperfeiçoando as habilidades anteriormente adquiridas. Assim sendo, os movimentos especializados são o reflexo dos movimentos fundamentais (Gallahue & Ozmun, 2005). É nesta fase que os movimentos estabilizadores, locomotores e manipulativas sofrem uma refinação com maior grau de precisão que as habilidades fundamentais para o uso em situação de exigência crescente (Gabbard, 2008). O movimento torna-se uma ferramenta que se aplica a muitas atividades motoras complexas presentes na vida diária e/ou desportiva (Gallahue & Ozmun, 2005).

Gallahue e Ozmun (2005) dividem a fase motora especializada em três estádios: ***estádio transitório, estágio de aplicação*** e o ***estádio de utilização permanente***.

A criança tem em si grande necessidade de se movimentar, pois a qualidade do seu comportamento motor vai depender todo o processo de desenvolvimento. Assim, os aspetos do desenvolvimento motor até uma idade mais avançada não devem ser descuidados, mas sim encorajados e estimuladas tanto quanto possível (Neto, 1995).

Todavia, a aquisição de habilidades motoras depende tanto de fatores neurofisiológicos como de fatores psicológicos como a atenção, motivação, autoconfiança, e ainda de aspetos socio- culturais associados à experiência, estilos de ensino, entre outros (Hensch, 2004; Nelson & Bloom, 1997). Portanto, os períodos críticos de aquisição de habilidades motoras parecem ser dependentes de uma complexa interação de vários fatores, não sendo possível estabelecer uma relação causal com nenhuma variável isolada (Ré, 2011).

HABILIDADES LOCOMOTORAS

A locomoção é um aspeto fundamental na vida humana, que permite muitas outras ações. Contudo, ao nascer, as crianças não conseguem deslocar-se sozinhas. Todavia após um certo período adquirem autonomia suficiente para fazê-lo iniciando por forma mais rudimentar até alcançar um nível de eficiência que lhes permite diversificadas combinações (Haywood & Getchell, 2004). Na mesma perspetiva, Gallahue e Donnelly (2008) afirmam que a locomoção é o ato do indivíduo se movimentar no ambiente através de movimentos flexíveis, pois a criança terá que estar preparada para qualquer mudança de ambiente, sem que para isso não aconteça nenhum prejuízo.

Por habilidade motora entende-se a capacidade de um indivíduo em pretender alcançar um objetivo. Assim a criança aceita a tarefa da qual o movimento é insubstituível e desempenha um papel fundamental nas respostas motoras (Flores, 2000). Consistem numa série de movimentos realizadas com exatidão e precisão (Gallahue & Ozmun, 2005) que surgem dos movimentos da vida diária do ser humano em que expressa a qualidade de coordenação de movimentos (Barbanti, 2003). Para além da hereditariedade, as experiências (aprendizagem treino) vividas pela criança são importantes para fomentar o crescimento das capacidades motoras (Flores, 2000).

As habilidades locomotoras são aquelas nas quais o corpo é transportado de uma direção vertical ou horizontal de um ponto para o outro (Barbanti, 2003). As atividades como andar, correr, saltar por cima, galopar, pé-coxinho, deslocamento lateral e salto horizontal são considerados movimentos locomotores sendo que envolvem mudanças e localização do corpo relativamente a um ponto fixo na superfície (Gallahue & Ozmun, 2005). Segundo Sobral (1992) é através destas tarefas que a criança aprende por meio de várias tentativas e repetições de forma que a habilidade seja alcançada, bem como a informação visual que ao ser processada pela criança dará a possibilidade de treinar a coordenação e relacionar as várias experiências.

Seguidamente são apresentadas, de forma detalhada, várias habilidades de locomotoras nos diferentes estádios de desenvolvimento de acordo com Gallahue e Ozmun (2005).

Habilidades fundamentais de locomoção

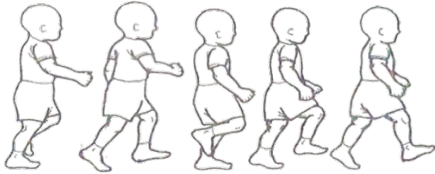
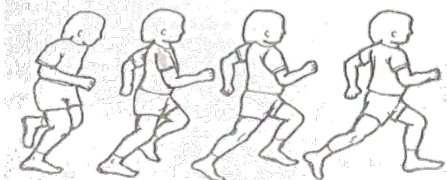
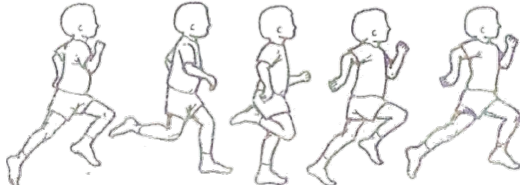
Sequência do desenvolvimento da Corrida	
Estádio inicial:	
 <ol style="list-style-type: none"> 1-Balanço da perna curto e limitado; 2-Passos irregulares e rígidos; 3-Fase aérea não observável; 4- Extensão incompleta da perna de apoio; 5-Balanço rígido e curto dos braços com variação dos graus de flexão do cotovelo; 6-Braços tendem a balançar para fora horizontalmente; 7-Dedos do pé que balançam para fora; 8-Ampla base de apoio. 	
Estádio elementar:	
 <ol style="list-style-type: none"> 1-Aumento do comprimento da passada, da amplitude do balanço do braço e velocidade; 2-Fase aérea limitada, mas observável; 3-Extensão mais completa da perna de apoio no arranque; 4-O balanço do braço aumenta; 5-Balanço horizontal do braço reduzido no movimento para trás; 6-Cruzamento do pé sobre a linha média do corpo. 	
Estádio maduro:	
 <ol style="list-style-type: none"> 1-Cumprimento máximo da passada. 2-Velocidade rápida 3-Fase aérea definida; 4-Extensão completa da perna de apoio no arranque; 5-Coxa de recepção paralela ao chão; 6- Os braços balançam verticalmente em oposição às pernas; 7-Braços dobrados a cerca de 90°; 8- Ação rotativa mínima da perna e do pé de recepção. 	
Erros mais comuns:	
<p>A- Balanço do braço inibido ou limitado; B – Os braços ultrapassam a linha média do corpo; C- Má colocação dos pés; D- Inclinação exagerada do tronco para a frente; E- Oscilação dos braços pouco natural; F- Giro do tronco; G- Cadência rítmica pobre; H- O pé assenta todo no chão; I- Virar o pé ou a perna para dentro ou para fora.</p>	

Tabela 1 –Sequência do desenvolvimento da Corrida (Adaptado de Gallahue & Ozmun, 2005)

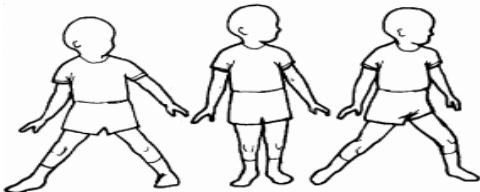
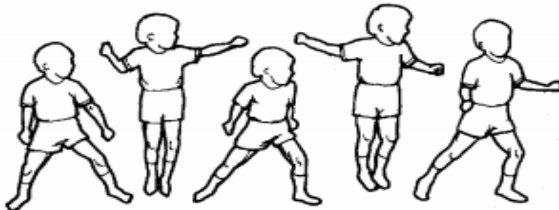
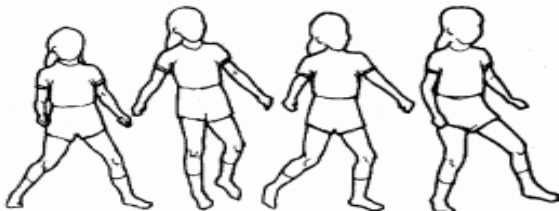
Sequência do desenvolvimento do Galopar	
Estádio inicial:	
	
<p>1-Falta de ritmo com passo mais rápido; 2-Perna de trás geralmente falha em se manter atrás e toca no solo antes da perna de condução; 3-Flexão de 45º da perna de trás durante o voo; 4-Contacto com uma combinação calcanhar/dedos; 5-Braços pouco usados para equilíbrio e produção de força.</p>	
Estádio elementar:	
	
<p>1-Ritmo moderado; 2-Parece entrecortado e rígido; 3- Perna de trás pode auxiliar a condução durante o voo, mas pousa ao lado ou atrás da perna de condução; 4- Elevação vertical exagerada; 5-Pés tocam o solo numa combinação calcanhar/dedo ou dedo/dedo; 6-Braços colocam-se levemente para os lados para auxiliar o equilíbrio.</p>	
Estádio maduro:	
	
<p>1-Ritmo moderado; 2-Ação rítmica é suave; 3-Perna de trás pousa ao lado ou atrás da perna de condução; 4- Ambas as pernas flexionadas em ângulos de 45 graus durante o voo; 5-Padrão de voo baixo; 6-Combinação de contacto calcanhar/dedo; 7-Braços não são necessários para o equilíbrio, podem ser usados para outros propósitos.</p>	
Erros mais comuns:	
<p>A-Movimentos entrecortados; B- Pernas mantidas estendidas demais; C- Inclinação exagerada do tronco para a frente; D- Sobrepasso com a perna de trás; E- Muita elevação no saltito; F- Incapacidade de executar tanto para a frente como para trás; G- Incapacidade de conduzir com o pé não dominante; H- Incapacidade de executar tanto para a esquerda como para a direita; I- Falta de concentração na tarefa.</p>	

Tabela 2 –Sequência do desenvolvimento do Galopar (Adaptado de Gallahue & Ozmun, 2005)

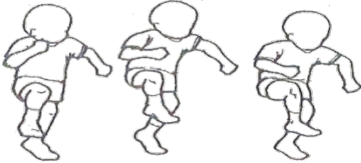

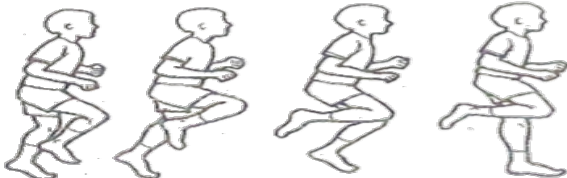
Sequência do desenvolvimento do Salto a Pé-Coxinho	
Estádio inicial:	
	
1-Perna oposta à de sustentação fletida a 90º ou menos; 2-Coxa oposta à de sustentação mais ou menos paralela à superfície de contacto; 3-Corpo ereto; 4-Braços fletidos nos cotovelos e mantidos levemente nas laterais; 5-Baixa altura ou pequena distância criada a cada salto; 6-Perda fácil de equilíbrio; 7-Limitado a um ou dois saltos.	
Estádio elementar:	
	
1-Perna oposta à de sustentação fletida; 2-Coxa oposta à de sustentação a um ângulo de 45º da superfície de contacto; 3-Inclinação suave para a frente, com tronco flexionado na anca; 4-Coxa oposta à de sustentação fletida e estendida na anca para produzir força maior; 5-Força absorvida na queda pela flexão da anca e do joelho de sustentação; 6-Braços movem-se para cima e para baixo com vigor e dos dois lados; 7-Controlo insuficiente do equilíbrio; 8-Número geralmente limitado de saltos consecutivos que podem ser executados.	
Estádio maduro:	
	
1-Perna oposta à de sustentação fletida a 90º ou menos; 2-Coxa oposta à de sustentação eleva-se com movimento vertical firme do pé de sustentação; 3-Maior inclinação do corpo; 4-Ação rítmica da perna oposta à de sustentação; 5-Braços movem-se juntos em elevação rítmica enquanto o pé de sustentação deixa a superfície de contacto; 6-Braços não são necessários para o equilíbrio, mas são usados para aumentar a produção de força.	
Erros mais comuns:	
A- Saltar com pé inteiro no chão; B- Movimento exagerado dos braços; C- Movimento exagerado da perna oposta à de sustentação; D- Inclinação exagerada para a frente; E- Incapacidade de manter equilíbrio por cinco ou mais salto consecutivos; F- Falta de fluência rítmica de movimento; G- Incapacidade de saltar efetivamente tanto com o pé esquerdo quanto com o direito; H- Incapacidade de alternar os pés de maneira suave e contínua ao saltar; I- Prender um braço ao lado do corpo.	

Tabela 3 –Sequência do desenvolvimento do Salto a Pé-Coxinho (Adaptado de Gallahue & Ozmun, 2005)

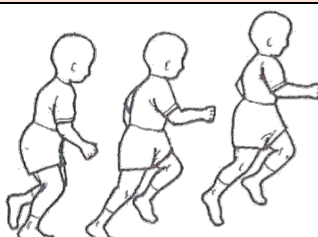
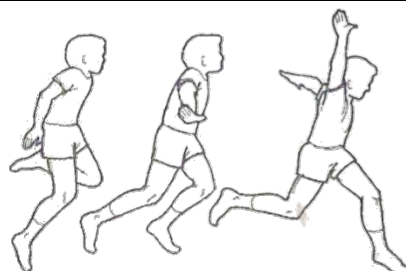
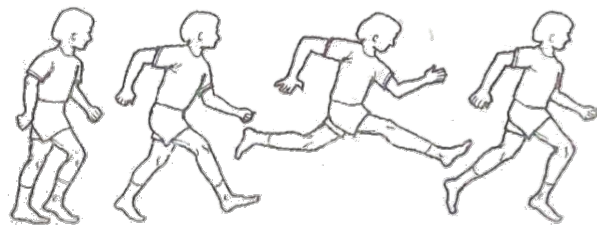
Sequência do desenvolvimento do Saltar por Cima	
Estádio inicial:	
 <ol style="list-style-type: none"> 1-Criança parece confusa ao tentar; 2-Incapacidade de impulsionar-se e ganhar distância e elevação; 3-Cada tentativa parece mais um passo de corrida; 4-Uso inconsistente da perna de impulsão; 5-Braços ineficazes. 	
Estádio elementar:	
 <ol style="list-style-type: none"> 1-Parece estar pensativo durante a ação; 2-Tentativa parece uma corrida alongada; 3-Pequena elevação acima da superfície de apoio; 4-Pequena inclinação do tronco para a frente; 5-Aparência rígida do tronco; 6- Extensão incompleta das pernas durante o voo; 7- Braços usados para equilíbrio, não como auxílio na produção de força. 	
Estádio maduro:	
 <ol style="list-style-type: none"> 1-Ação rítmica relaxada; 2-Extensão firme da perna de impulsão; 3-Boa conjunção de forças horizontais e verticais; 4-Inclinação definida do tronco à frente; 5-Oposição dos braços definida; 6-Extensão completa das pernas durante o voo. 	
Erros mais comuns:	
<p>A- Falha em usar os braços em oposição às pernas; B- Incapacidade de executar impulso com um pé e pouso com o outro pé; C- Movimentos restritos de braços e pernas; D- Falta de amplitude e elevação ao saltar; E- Cai com pé inteiro no chão; F- Inclinação de corpo exagerada ou contida; G- Falha na extensão e alcance com as pernas.</p>	

Tabela 4 –Sequência do desenvolvimento de Saltar por Cima (Adaptado de Gallahue & Ozmun, 2005)

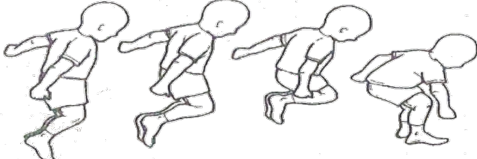

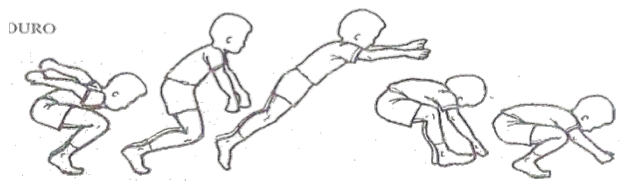
Sequência do desenvolvimento do Salto Horizontal	
Estádio inicial:	
	
<p>1-Movimento limitado;</p> <p>2-Braços não iniciam a ação do salto;</p> <p>3-Durante o voo os braços movem-se para os lados e para baixo, ou para trás e para cima, para manter o equilíbrio;</p> <p>4-Tronco move-se na vertical;</p> <p>5-Pouco comprimento de salto;</p> <p>6- Agachamento preparatório inconsistente em termos de flexão de pernas;</p> <p>7-Dificuldade em usar ambos os pés;</p> <p>8- Extensão limitada dos tornozelos, joelhos e ancas no arranque;</p> <p>9-Peso do corpo cai para trás na recepção.</p>	
Estádio elementar:	
	
<p>1-Braços iniciam a ação de saltar e mantêm-se à frente do corpo durante o agachamento preparatório;</p> <p>2-Durante o voo os braços estão laterais para manter o equilíbrio;</p> <p>3-Agachamento preparatório mais profundo e consistente;</p> <p>4-Extensão do joelho e da anca mais completa no arranque na impulsão;</p> <p>5-Ancas fletidas durante o voo; Coxas mantidas em posição fletida.</p>	
Estádio maduro:	
	
<p>1-Os braços movem-se para o alto e para trás durante o agachamento preparatório;</p> <p>2-Durante o arranque os braços balançam para a frente com força e sobem alto;</p> <p>3-Tronco inclinado a cerca de 45º na saída do solo;</p> <p>4-Maior distância horizontal;</p> <p>5-Agachamento preparatório amplo e consistente;</p> <p>6-Extensão completa dos tornozelos, joelhos e ancas na impulsão;</p> <p>7-As coxas mantêm-se paralelas ao solo durante o voo; e as pernas pendem na vertical;</p> <p>8-O peso do corpo vem para a frente na recepção.</p>	
Erros mais comuns:	
<p>A- Uso impróprio dos braços; B- Giro ou torção do corpo; C- Dificuldade em executar o impulso tanto com um pé assim como com os dois pés; D- Agachamento preparatório insuficiente; E- Movimentos limitados de braços e pernas; F- Mau ângulo de saída; G- Inexistência de extensão completa do arranque; H- Inexistência de extensão das pernas na recepção; I- Cair para trás na recepção.</p>	

Tabela 5 –Sequência do desenvolvimento do Salto Horizontal (Adaptado de Gallahue & Ozmun, 2005)

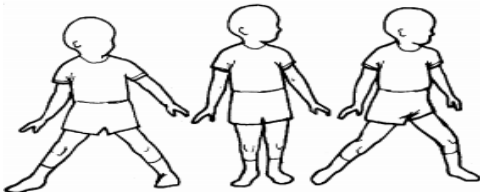
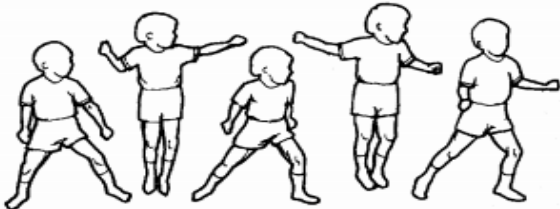
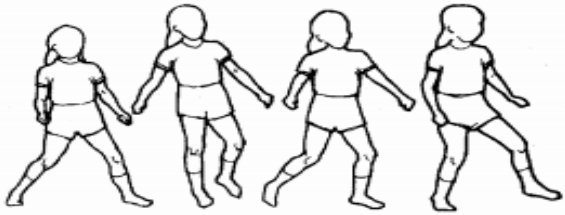
Sequência do desenvolvimento do Deslocamento Lateral	
Estádio inicial:	
	
<p>1-Falta de ritmo com passo mais rápido; 2-Perna de trás geralmente falha em se manter atrás e toca no solo antes da perna de condução; 3-Flexão de 45º da perna de trás durante o voo; 4-Contacto com uma combinação calcanhar/dedos; 5-Braços pouco usados para equilíbrio e produção de força.</p>	
Estádio elementar:	
	
<p>1-Ritmo moderado; 2-Parece entrecortado e rígido; 3- Perna de trás pode auxiliar a condução durante o voo, mas pousa ao lado ou atrás da perna de condução; 4- Elevação vertical exagerada; 5-Pés tocam o solo numa combinação calcanhar/dedo ou dedo/dedo; 6-Braços colocam-se levemente para os lados para auxiliar o equilíbrio.</p>	
Estádio maduro:	
	
<p>1-Ritmo moderado; 2-Ação rítmica é suave; 3-Perna de trás pousa ao lado ou atrás da perna de condução; 4- Ambas as pernas flexionadas em ângulos de 45 graus durante o voo; 5-Padrão de voo baixo; 6-Combinação de contacto calcanhar/dedo; 7-Braços não são necessários para o equilíbrio, podem ser usados para outros propósitos.</p>	
Erros mais comuns:	
<p>A-Movimentos entrecortados; B- Pernas mantidas estendidas demais; C- Inclinação exagerada do tronco para a frente; D- Sobrepasso com a perna de trás; E- Muita elevação no saltito; F- Incapacidade de executar tanto para a frente como para trás; G- Incapacidade de conduzir com o pé não dominante; H- Incapacidade de executar tanto para a esquerda como para a direita; I- Falta de concentração na tarefa.</p>	

Tabela 6 –Sequência do desenvolvimento do Deslocamento Lateral (Adaptado de Gallahue & Ozmun, 2005)

A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE LÚDICA PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR DA CRIANÇA

Muitas vezes o termo “tempo livre” e “lazer” são usados como sinónimos (Pereira & Neto, 1999) mas na verdade, lazer refere-se a um conjunto de ocupações em que o indivíduo se pode entregar de livre vontade, quer para repousar, quer para se divertir, quer para desenvolver a sua formação, a sua participação social voluntária ou a sua livre capacidade criadora depois de se ter libertado das obrigações profissionais, familiares e sociais (Dumazedier, 1972; Sharma, 1994; Tojeira, 1992; Esculcas, 1999). Para de Haywood & Getchell. (1990, citado por Pereira, Neto & Smith, 1997), a livre escolha é fundamental para o conceito de lazer, no entanto as atividades realizadas nos tempos livres abrangem certos pré-requisitos como o tempo, o espaço, o dinheiro e o grupo social, o género e a idade, os amigos, entre outros.

Segundo Moreira (2006), o tempo livre é todo o período em que a criança pode tomar decisões, inseridas no seu contexto social, sem imposições extrínsecas sobre o tipo de práticas a realizar quer se trate de uma decisão que implique um momento (saltar á corda), uma prática sistemática (jogar á bola todas as segundas-feiras) ou uma prática sistemática e orientada (frequentar um clube praticando uma modalidade - natação).

Na perspetiva de Elias e Dunning (1992), as atividades de lazer são apenas um tipo entre outras, no entanto, todas as atividades de lazer são atividades de tempo livre, mas nem todas as de tempo livre são de lazer. Para reforçar esta ideia, Araújo (1986) salienta que é importante perceber que o tempo livre por si só, não garante a experiência de lazer, surgindo assim, o desejo de transformar o tempo livre em tempo de recreação e lazer, tempo este para o desenvolvimento integral do indivíduo. Existem diferentes perspetivas sobre muitas interdependências que se estabelecem entre o tempo gerido voluntariamente e o tempo imposto, por isso, o lazer surge como forma de ocupar os tempos livres, gerido voluntariamente (Pereira & Neto, 1997).

Neto e Pereira (1999) referem que as crianças, estão sujeitas a um período escolar longo, não existindo uniformidade nos tempos livres a que têm acesso, dentro ou fora da escola, relativamente à quantidade quer à qualidade. O tempo livre da criança passou a ser uma problemática de organização e gestão muitas vezes difícil e determinado pelos constrangimentos da nossa sociedade (Moreira, 2006), por isso, Neto e Pereira (1999) apresentam quatro paradigmas de gestão de tempos livres que correspondem a níveis de autonomia diferentes para as crianças: a) ficam em casa ou na rua entregues a si mesmo sem o apoio dos pais ou de outros adultos; b) ficam em casa com o apoio dos pais ou de outros adultos; c) ficam em Instituições de Atividade de Tempos Livres; d) frequentam várias atividades extracurriculares (natação, explicações, inglês, computadores, etc). No entanto existem

modelos mistos, como por exemplo: a criança que permanece numa Instituição de Atividade de Tempos Livres e desloca-se à piscina para a aprendizagem da natação.

As alterações ocorridas na estrutura social e económica têm vindo a criar transformações nos hábitos quotidianos e nos valores dos indivíduos com implicações na ocupação de tempos livres e consequentemente nas oportunidades lúdicas oferecidas à criança (Moreira, 2006). O tal modo de vida ativa compromete a escolha de uma atividade física que deve ir ao encontro dos interesses, necessidades, capacidades individuais, devendo ser o indivíduo a determinar sobre quando e como incluir a atividade física no seu quotidiano (Mota, 1997).

Pinto (1995), Esculcas e Mota (2005) referem que muitas crianças usam o seu tempo livre a ver televisão com prazer, e finalmente parecem apreciar as atividades lúdico-motoras realizadas ao ar livre, mas a acessibilidade aos espaços exteriores é limitada e condicionada pelo meio de inserção das crianças. Também Vande, Beltecsys e Guzman (2005) concordam que as crianças adotaram estilos de vida sedentários durante os tempos livres, contribuindo para tal, o aumento do tempo gasto a brincar com computadores, a ver televisão, a jogar nos jogos de vídeo ou a ouvir música. Como refere Pereira e Neto (1997) “é o esforço em manter a criança intelectualmente ativa e corporalmente passiva” (p.12).

A atividade lúdico-motora é uma necessidade urgente como alternativa ao sedentarismo, à fragilidade e inadaptação motora e à falta de sociabilidade, no fundo é necessário criar oportunidades para que atividades lúdico-motoras aconteçam numa sociedade em que as restrições às oportunidades de desenvolvimento são constantes (Mota & Rodrigues, 1999). A falta de movimento pode não só levar a uma redução do desenvolvimento motor e corporal, como pode influenciar aspetos da personalidade como a perceção, a cognição, o discurso, as emoções, e o comportamento social (Zahner & Dossegger, 2004).

O contexto social é uma referência fundamental no que diz respeito à estimulação e motivação nas crianças, de forma a incutir valores e normas na prática de todas as suas atividades, nomeadamente as atividades lúdicas, que condicionam as oportunidades, escolhas e preferências das atividades de tempos livres (Moreira, 2006). Para colmatar este problema, muitos pais recorrem a instituições públicas e privadas que promovem os tempos livres sendo a oferta muito variada, mas não acessível a todos (Pereira & Neto, 1999). Deste modo, o reconhecimento da importância de intervenção da família e da comunidade na promoção de atividades lúdico-motoras está a aumentar, particularmente, porque a atividade para as crianças encontra-se fora do horário da escola e porque a área de Expressão Físico-Motora por si só não promove a atividade física suficiente para ocorrerem significativos benefícios para a saúde (Mota & Saliss, 2002). No entanto, ainda existe outra parte da sociedade que não compreendem

que as atividades de tempo livre são realmente importantes na vida de uma criança e que é necessário oferecer oportunidades para que desenvolvam diversas habilidades (Bontempo, Hussein & Zamberlan, 1986).

De acordo com Piaget (1976), a brincadeira e o jogo são um exemplo de oportunidades de atividades que deve ser oferecida à criança. Para o autor, a brincadeira não é uma simples diversão, mas uma oportunidade para a assimilação de várias habilidades que colaboram com o desenvolvimento infantil. Segundo Brougère (2001), por meio da brincadeira e do jogo a criança é inserida no mundo e descobre oportunidades, de forma alegre e inesperada, pois faz parte de um contexto social, uma cultura interna e individual.

O jogo surge como a primeira forma não estruturada, através da qual a criança constrói conhecimento e desenvolve as suas habilidades, experimenta e explora os seus limites (American Academy of Pediatrics, 2011; Miller & Almon, 2009). Segundo Murcia (2005), o jogo é um meio de expressão e comunicação de primeira ordem, de desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, sexual e socializador por excelência. É básico para o desenvolvimento da personalidade da criança em todas as suas facetas. Pode ter fim em si mesmo, bem como ser meio para a aquisição das aprendizagens. Pode acontecer de forma espontânea e voluntária ou organizada, sempre que respeitando o princípio da motivação. Desta forma, o jogo e a brincadeira fazem parte integrante da vida das crianças sendo bastante eficazes para o seu desenvolvimento físico, social e mental (Bulut & Yilmaz, 2008).

Assim, podemos compreender a importância da atividade lúdica em tempos livres para as crianças, isto é, ao mesmo tempo em que possui regras é também espontânea (Freitas, Ribeiro & Carvalho, 2014). A vida da criança não pode ser vista nem imaginada sem o jogo ou as brincadeiras, pois são as principais atividades da infância, eles suprem as necessidades que elas têm de tornar o seu mundo em que está inserida (Murcia, 2005).

INFLUÊNCIA DO MEIO RURAL E DO MEIO URBANO NO DESENVOLVIMENTO MOTOR DA CRIANÇA

A criança estimulada de forma ampla, por meio da exploração do meio ambiente, tem mais chances de praticar as habilidades motoras e, conseqüentemente, de dominá-las com facilidade (Torres, Piekarkiewicz & Campos, 1999). As experiências motoras devem estar presentes no dia-a-dia das crianças e são representadas por toda e qualquer atividade corporal realizada em casa, na escola e nas brincadeiras (Neto & Marques, 2004). As oportunidades de brincar, do tempo disponível para o brincar, dos objetos e tipos de brincadeiras e o espaço disponível para brincar e para a prática desportiva são fatores que afetam o desenvolvimento motor e conseqüentemente, o desenvolvimento da coordenação motora, que se mostram diferentes em meios demográficos diferentes (Marmeleira & Abreu, 2007).

Segundo Neto (2007), alegavam que as experiências motoras vivenciadas espontaneamente pela criança e as suas atividades diárias eram suficientes para que se adquirisse as habilidades motoras e formasse uma base para a assimilação e desenvolvimento de habilidades mais complexas. A criança tinha à disposição grandes áreas livres para brincar, a saber: quintal, praça e rua, explorados e utilizados no seu aprimoramento e desenvolvimento motor. Segundo Nave (2010) é a partir destas experiências motoras que a criança adquire o conhecimento corporal, que se compreende e interioriza o sentir, construção essencial para a sua estruturação existencial. Sarmento (2002) reforça referindo que o jogo e a atividade informal têm um papel fundamental nos processos de maturação das crianças.

Entretanto, durante as duas últimas décadas, alterações ocorridas na estrutura social e econômica da sociedade, dados os processos de modernização, urbanização e inovações tecnológicas, têm proporcionado mudanças nos hábitos cotidianos da vida do homem moderno (Spence & Lee, 2003; Porfírio; Faganello, 2012; Nave, 2010). As possibilidades de ação e independência, ou autonomia de mobilidade da criança, têm vindo a diminuir drasticamente, como consequência de um estilo de vida padronizado (Nave, 2010; Moreno, 2002). O comportamento das crianças tornou-se, assim, mais organizado, quer em termos de espaço, quer de tempo (Nave, 2010). Essas modificações das condições de vida da população têm influenciado significativamente na instituição familiar e afetado a população infantil, que progressivamente vem sofrendo com o sedentarismo (Ribeiro, 2008; Black, Gregersen & Mendenhall 1992; Porfírio; Faganello, 2012). Os tempos livres passam-se cada vez mais no interior da casa, em atividades alternativas: ver televisão, ver filmes vídeo ou jogar no computador (Neto, 1994; Van Der Spek & Noyon, 1995; Karsten, 1998; Moreno, 2002; Serrano, 1996) recorrendo a uma vasta oferta de produtos audiovisuais, culminando na *Internet*. Para

Nave (2010), as crianças de hoje têm próprias de uma era tecnologicamente desenvolvida, mas temos, também, um grande número de crianças imaturas e com dificuldades motoras.

Também a gestão do tempo de vida das crianças constitui um problema preocupante nas sociedades modernas onde as crianças deixaram de poder brincar livremente e em segurança (Moreno, 2002). O tempo de permanência na escola, conjugado com os hábitos televisivos e outras atividades institucionalizadas fora da escola fazem antever um estilo de vida sedentário e demasiado estruturado (Neto, 1997). A composição familiar e os seus hábitos quotidianos transformaram-se dramaticamente e as adaptações individuais e sociais encontraram um paradoxo óbvio, isto é, mais tempo disponível, mas pouca ou nenhuma qualidade de vida para todos (Neto, 1994). A vida de pais e filhos tornou-se totalmente interdependente. Os pais dependem dos horários escolares e extraescolares dos filhos, abdicando por vezes, do seu descanso e da sua vida social e os filhos dependem dos horários dos pais para poderem desfrutar das suas atividades e dos seus tempos de lazer fora de casa (Arez, 1999).

Nestas condições, crianças em idade pré-escolar são geralmente relegadas a brinquedos, na maioria das vezes eletrônicos, ou a atividades desenvolvidas em pequenos espaços, que limitam a aventura lúdica e a experimentação ampla de movimentos (Neto, 2004). No entanto, perceber a criança como ser interativo que, na mesma medida em que sofre influências do contexto, deve ter potencial para o modificar (Nave, 2010).

Van Der Spek et al. (1995) referem que as características das habitações pertencentes ao meio rural e ao meio urbano não parecem influenciar a mobilidade das crianças. O comportamento lúdico é mais influenciado pelas características da área residencial do que da própria casa. O contacto direto com o envolvimento, sem restrições é muito importante para o desenvolvimento integral, saudável e harmonioso do indivíduo. A criança que cresce em liberdade é uma criança mais autónoma, conhece melhor o seu envolvimento e o modo como ele funciona estando, por isso, mais apta para lidar com situações do quotidiano (Arez, 1999).

Neste sentido, Teves (2001) afirma que a rua, antes vista como expressão coletiva do lúdico, onde as crianças podiam brincar de forma mais livre e segura, não existe mais como tal. A rua deixou de ser um espaço coletivo, onde crianças e adultos podiam circular e conviver de forma saudável, estabelecendo vínculos afetivos, para se assumir como espaço destinado a veículos e aos excluídos socialmente (Sarmiento, 2002; Marques, 2004 & Neto, 1997). Também Neto (1997) Moreno (2002) e Arez (1999), afirmam que a rua, vista como um espaço privilegiado para o desenvolvimento motor e autonomia da criança, está hoje muito condicionada, devido à insegurança relacionada, por exemplo, com o aumento do tráfego automóvel e com dificuldades que a criança tem em aceder a espaços verdes e em fazer amizades. A presença de grandes

grupos de crianças nos bairros que brincavam em conjunto, dava aos pais um certo sentimento de segurança. Hoje existem menos crianças nos bairros, porque as famílias são mais pequenas. A supervisão das crianças, que era feita pelos irmãos mais velhos, hoje perdeu-se, causando uma diminuição irreversível na mobilidade infantil (Arez, 1999). Talvez por isso, as crianças de hoje, tenham menor contacto com o jogo autónomo e livre, que se tornou a exceção, sendo a regra, andar pela cidade de automóvel de um lado para o outro (Arez, 1999).

O espaço urbano não oferece a criança a possibilidade de se sentir numa área sua, de modo a existirem relações sistemáticas de identificação entre o corpo que se move e os lugares em que habita (Moreno, 2002). Neste contexto, as famílias e especialmente as crianças perdem o contacto direto com o envolvimento devido às distâncias, às condições habitacionais e equipamentos. No entanto Teixeira, Gimenez, Oliveira & Dantas (2010), põem a hipótese de crianças do meio urbano viverem num ambiente mais favorável à aprendizagem de algumas habilidades manuais, pelo facto de terem centro de estudos, computadores, e espaços mais elaboradas possibilitando novas experiências motoras, muitas das vezes ministradas por um professor de educação física.

Por outro lado, a vida rural tem um traço social que se distingue da grande cidade, pela dimensão do grupo ser restrita, o que permite conhecerem-se melhor e participarem numa comunidade (Claval, 1987). Segundo Moreno (2002), o contexto rural distingue-se pela dimensão do grupo comunidade, pela relação com o trabalho e pelo modo de adaptação da criança ao envolvimento natural que reflete a sua atividade quotidiana. Para Nave (2010), este meio oferece um leque de escolhas muito mais alargado, visto a quantidade e a qualidade dos espaços ser maior e melhor, respetivamente, e se encontrar mais ao alcance das crianças. Como refere Arez (1999), o meio rural oferece um leque de escolhas muito mais alargadas visto a quantidade e qualidade dos espaços a escolher que se encontra ao alcance de todas as crianças. Por outro lado, as crianças beneficiam de uma maior liberdade de circulação e independência do que no meio urbano.

O meio em que a criança vive não é estático, nem homogéneo, transforma-se juntamente com ela. Conforme a idade a criança interage mais com um ou outro aspeto do seu contexto, extraíndo dele os recursos para o seu desenvolvimento. Este basear-se-á nas necessidades e competências específicas da criança naquele momento de vida. Esta reciprocidade entre as condutas das crianças e o seu meio conferem um carácter de relatividade ao processo de desenvolvimento (Nave, 2010).

Os efeitos do urbanismo sobre a liberdade que as crianças têm em relação às atividades de rotina diária e experiências motoras, lúdicas e desportivas, é acompanhada em larga medida pela natureza das decisões da família (Neto, s.d). Da superproteção ao abandono, a criança vai

sendo vítima da segregação espacial e social realizada pelo urbanismo contemporâneo (Neto, 1995).

Alguns estudos têm indicado a influência dos aspetos psicossociais, as características familiares, a organização do quotidiano, a participação sociocultural e desportiva no desenvolvimento das crianças e adolescentes, por vezes numa abordagem da relação comparativa de meios diferenciados: meio rural versus meio urbano (*e.g.* Arez, 1999; Bragada, 1995; Malina, 1980; Pissarra, 1993; Serra, 1992; Serrano e Neto, 1997; Sobral, 1992).

ESTUDOS EMPÍRICOS

Na seguinte tabela (7) apresento estudos empíricos relacionados com o desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais em crianças pertencentes ao meio rural e ao meio urbano de forma a percebermos o desenvolvimento desta temática ao longo dos anos.

Autores	Ano	Objetivo	Participantes
Renson, Beunen, Witte, Ostyn, Simons & Van Gerven	1890	Comparar os níveis de aptidão física	Rapazes dos 12 aos 19 anos pertencentes ao meio rural e ao meio urbano
Resultados			
Verificou que o desempenho no teste de velocidade dos membros superiores foi superior nos rapazes das zonas rurais. Os rapazes urbanos apresentavam melhores resultados no teste de força de salto vertical e no teste de velocidade de corrida.			
Yagi, Yoshioka & Kitamuta	1978	Diferenças na capacidade física em crianças de meios habitacionais distintos (rural e urbano)	Crianças do meio rural, crianças do meio semiurbano e crianças do meio urbano pertencentes ao 1ºciclo e ao ensino secundário
Resultados			
Verificaram que as crianças rurais em idade escolar foram superiores nos testes motores, enquanto na amostra das crianças do ensino secundário foram melhores as da zona semiurbana. Estas últimas, embora tenham um elemento urbano, não têm tanta massa gorda como as urbanas e têm atributos desejáveis das crianças rurais e urbanas, de certa forma, dizem os autores, elas são consideradas como o tipo ideal. Na amostra urbana foi reconhecida superioridade no teste de lançamento e drible. Os autores concluem que a vida rural leva e por vezes requer mais atividade física do que a vida urbana, conduzindo a uma maior capacidade motora, mas a vida urbana, onde as crianças apresentam uma maior massa gorda, leva a uma maturação mais precoce devido sobretudo a uma sobrenutrição. E que as crianças urbanas são melhores nas habilidades motoras finas devido, talvez, a uma maior oportunidade no uso de brinquedos variados.			
Serra	1992	Comparar os níveis de aptidão física	360 crianças com idades entre 6 e 9 anos provenientes do meio rural, misto e urbano
Resultados			
As crianças do meio rural apresentaram melhores resultados na prova de lançamento à distância. As crianças do meio misto, apresentaram melhores resultados na prova de força média e as crianças do meio urbano apresentaram melhores resultados na prova de agilidade.			

Autores	Ano	Objetivo	Participantes
Pissarra	1993	Comparar os níveis de aptidão física	Crianças de ambos os sexos pertencentes ao meio rural (360) e do meio urbano (360) com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos
Resultados			
<p>As raparigas rurais apresentam valores significativamente superiores na prova de coordenação, impulsão horizontal e lançamento em distância. As raparigas urbanas apresentam valores significativamente superiores para a prova de agilidade. Quanto às medidas antropométricas peso e altura os valores encontrados não se distinguem significativamente.</p> <p>Nos rapazes rurais não se observam vantagens tão acentuadas como nas raparigas, apenas existe diferença de valores para a prova de coordenação e lançamento à distância. Os rapazes urbanos evidenciam vantagens estatisticamente significativas nas provas de agilidade. Tal como nas raparigas as provas antropométricas não se distinguem.</p>			
Bragada	1995	Comparar os níveis de aptidão física	Raparigas provenientes do meio urbano e rural
Resultados			
<p>Verificou que, de um modo geral, as crianças provenientes do meio rural apresentavam, não só melhores resultados, mas também diferenças estatisticamente significativas em algumas provas. As raparigas do meio urbano não obtiveram resultados estatisticamente superiores em nenhuma das provas realizadas.</p>			
Arez & Neto	1999	Investigar quais os efeitos do ambiente físico na mobilidade das crianças de forma a determinar diferenças entre crianças de ambos os sexos	A amostra é constituída por 59 crianças com idades entre os 8 e os 9 anos. 30 destas crianças são rurais sendo 16 deles do sexo feminino e 15 do sexo masculino. As restantes 29 crianças são urbanas sendo 14 do sexo feminino e 15 do sexo masculino.
Resultados			
<p>A mobilidade independente é influenciada pelas características do ambiente físico. As crianças que vêm do ambiente físico diferente apresentam número diferente de possibilidades de atividade motora e em oportunidades de fazê-lo em lugares diferentes.</p> <p>As meninas têm mobilidade menos independente do que os rapazes. Meninas apresentam diferentes possibilidades de atividade motora no ambiente físico.</p>			

Autores	Ano	Objetivo	Participantes
Glaner	2002	Comparar o crescimento físico e a aptidão física relacionada à saúde de adolescentes do sexo feminino e sexo masculino, residentes em áreas rurais e urbanas.	A amostra foi composta por 1420 estudantes com idades entre os 10 e 17 anos, sendo 447 raparigas urbanas e 252 raparigas rurais e 435 do sexo masculino urbanos e 286 do sexo masculino rurais.
Resultados			
<p>Os resultados obtidos possibilitam concluir que: a partir dos 14 anos os rapazes apresentam médias significativamente maiores nas variáveis de crescimento físico do que as raparigas; o crescimento físico é semelhante no mesmo sexo entre rurais e urbanos; de modo geral, tanto as raparigas como os rapazes apresentam estatura e massa corporal superiores aos referenciais nacionais; a AFRS é superior nos rapazes em todas as idades, em relação as raparigas; raparigas e rapazes rurais apresentam melhor AFRS do que seus pares urbanos.</p> <p>Em torno de 85% das raparigas e rapazes rurais e, em torno de 93% das raparigas e rapazes urbanos não atendem os critérios referenciados, indicadores de uma recomendada AFRS.</p>			
Peña-Reyes	2003	Investigar as diferenças da aptidão física em crianças do meio urbano e crianças do meio rural.	355 crianças do meio rural (175 sexo masculino e 184 do sexo feminino) e 324 crianças do meio urbano (163 do sexo masculino e 161 do sexo feminino) com idades compreendidas entre 6 a 13 anos.
Resultados			
<p>As crianças urbanas eram significativamente mais altas e pesadas do que as crianças rurais. Em relação à força de preensão absoluta não existem diferenças entre as crianças rurais e urbanas. No teste de salto em comprimento, força e resistência abdominal as crianças do meio urbano apresentaram melhores resultados.</p> <p>As diferenças urbano-rurais na velocidade de corrida (traço) e flexibilidade (sentar e alcançar) variou por grupo etário e sexo. As crianças do sexo femininas mais jovens e mais velhas pertencentes ao meio rural tiveram melhor desempenho na distância percorrida, enquanto crianças rurais do sexo masculino e crianças urbanas do sexo masculino não diferiram em resistência.</p> <p>A vantagem de tamanho das crianças urbanas não se traduz necessariamente em melhores níveis de aptidão física desempenho e de saúde.</p> <p>As diferenças observadas podem estar relacionadas a hábitos de atividade associados à educação física escolar e estilo de vida.</p>			

Autores	Ano	Objetivo	Participantes
Rodrigues, Bezerra & Saraiva	2005	Comparar os padrões de aptidão física de rapazes (7 aos 10 anos) vivendo em contextos diferentes (urbano e rural)	Foram analisados 1832 rapazes
Resultados			
Os resultados permitiram concluir que a aptidão física melhorou significativamente de ano para ano, independentemente do meio; os rapazes dos dois grupos exibiram uma estrutura significativamente diferente de aptidão física ao longo das idades; os rapazes das zonas rurais demonstraram ser consistentemente superiores nas provas de <i>Pull Up</i> , <i>Corrida de 50 metros</i> e <i>Corrida de Vaivém</i> , enquanto os seus pares do meio urbano se evidenciaram nas prestações de <i>Shuttle Run</i> e <i>Salto Horizontal</i> .			
Ozdirenc, Ozlan & Akin	2005	Investigar os efeitos da sociedade, estilos de vida e tempos livres na aptidão física em crianças do meio urbano e crianças do meio rural	98 crianças pertencentes ao meio rural e 74 crianças pertencentes ao meio urbano com idades entre os 9 e os 11 anos.
Resultado			
<p>As crianças do meio rural preferem jogar futebol e voleibol, enquanto que as crianças urbanas tinham uma tendência para preferir desportos náuticos.</p> <p>A percentagem de crianças urbanas que não estão envolvidos em qualquer atividade física foi de 35% enquanto que a percentagem para as crianças rurais foi de 30,6%. Constatou-se também que as crianças urbanas assistiam a televisão mais do que as crianças das zonas rurais (13,4 +/- 2,7h / semana, 10,9 +/- 2,7h /semana, respetivamente).</p> <p>Os resultados mostram que os índices de massa corporal foram maiores nas crianças urbanas ($P < 0.05$). Na aptidão cardiorrespiratória e motor, não houve diferença entre os dois grupos. Em contraste, a flexibilidade e a resistência muscular foram significativamente maiores nas crianças rurais.</p>			
Souza, Catuzzo & Correa	2007	Investigar o teste ABC do movimento especificamente a bateria de testes motores em crianças de ambientes diferentes	Participaram do estudo 240 crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos de ambientes diferentes (rural e urbano).
Resultado			
Os resultados mostraram que as crianças das zonas rural e urbana tiveram desempenhos semelhantes, tanto no total do teste quanto nos testes específicos das habilidades manuais, com bola e de equilíbrio.			

Autores	Ano	Objetivo	Participantes
Ramos	2007	Investigar a associação do meio (urbano, semiurbano e rural) à atividade física e à aptidão física na criança adolescente	A amostra foi constituída por 1498 sujeitos, 758 rapazes e 740 raparigas.
Resultados			
<p>As crianças e adolescentes madeirenses do meio urbano apresentaram valores mais elevados de prática regular e sistemática de um ou mais desportos.</p> <p>Os resultados para as componentes da aptidão física não favorecem um único meio sociogeográfico.</p> <p>Os rapazes do meio urbano e/ou semiurbano foram mais proficientes na flexibilidade, força e resistência muscular, e potência, enquanto os rapazes rurais apresentaram melhores resultados na resistência aeróbia, força estática, e velocidade/agilidade.</p> <p>As raparigas do meio urbano e/ou semiurbano apresentaram melhores resultados na velocidade/agilidade, enquanto as raparigas do meio rural foram mais proficientes na força estática e na força e resistência muscular.</p>			
Nunes	2009	Conhecer os hábitos de atividade física e o seu grau de associação relativamente ao habitat urbano e rural.	214 adolescentes do sexo feminino, com idades compreendidas entre 13 e 16 anos, sendo 152 provenientes do meio rural e 62 provenientes do meio urbano.
Resultados			
<p>Os resultados sugerem que as raparigas provenientes do meio urbano são mais altas e mais magras, apesar de, as diferenças não se mostrarem significativas.</p> <p>Na aptidão física, as raparigas urbanas apresentam melhores desempenhos nas provas de força média e flexibilidade dos membros inferiores, enquanto as raparigas do meio rural apresentam melhores performances na prova do PACER e da milha.</p> <p>Na acelerométrica, as jovens do meio rural parecem ser mais ativas, dedicando maior percentagem de tempo em atividade física de intensidade ligeira e moderada e vigorosa, sobretudo no escalão de 13-14 anos.</p> <p>As jovens urbanas, que despendem maior percentagem de esforço em atividades sedentárias durante a semana, tornam-se significativamente mais ativas durante os dias de fim-de-semana, no escalão etário de 15-16 anos.</p>			

Autores	Ano	Objetivos	Participantes
Moreno & Vasconcelos	2009	Identificar alguns fatores biossociais e avaliar o nível de aptidão física em adolescentes do sexo feminino de meios diferentes (rural e urbano).	Estudaram-se 106 adolescente entre os 11 e os 15 anos de idade. Um grupo de 49 adolescente são do meio urbano e o outro grupo de 57 adolescentes do meio rural.
Resultados			
<p>Os adolescentes do meio rural apresentaram níveis de aptidão física superiores às do meio urbano. Verificaram-se diferenças significativas nas provas de dinamometria manual (força manual) e corrida com mudança de direção (agilidade). No geral, os adolescentes de ambos os meios apresentam valores superiores de aptidão física, nomeadamente na flexibilidade, destreza manual, força manual, força abdominal e resistência.</p> <p>Os resultados sugerem uma expressão distinta dos indicadores biossociais nos dois meios estudados, apresentando diferenças significativas ao nível das características familiares, da organização do quotidiano e dos incentivos espaciais e materiais.</p>			
Nave	2010	Verificar se existem diferenças significativas no perfil psicomotor entre crianças do meio urbano e do meio rural	A amostra foi constituída por 12 crianças, de ambos os sexos, com 5 anos de idade, divididas, equitativamente, um do meio rural e outro do meio urbano.
Resultados			
<p>Na comparação do perfil psicomotor, nos dois meios estudados, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas ($p = 0,053 > 0,05$). Na comparação do perfil psicomotor, relativamente ao meio/sexo, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas. Na análise realizada aos sete fatores psicomotores foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no fator Equilíbrio ($p=0,021$) e no fator Praxia Global ($p=0,030$), com vantagem para as crianças do meio rural. Apesar de não existirem diferenças estatisticamente significativas, os resultados obtidos mostraram que as crianças do meio rural apresentam sempre pontuações superiores às das crianças do meio urbano.</p>			
Esmaeelzsadeh, Elyasi & Salehian	2012	Comparar as habilidades motoras em crianças do sexo feminino pertencentes a áreas rurais e urbanas.	108 crianças do 1ºciclo do sexo feminino (54 do meio rural e 54 do meio urbano).
Resultados			
Concluíram que em ambas as áreas não existem diferenças significativas nas habilidades motoras.			

Autores	Ano	Objetivos	Participantes
Porfírio & Faganello	2012	Investigar o possível efeito do ambiente urbano e rural no desempenho funcional de crianças de até seis anos de idade.	Participaram do estudo 30 crianças, divididas em dois grupos, sendo um grupo composto por 15 crianças, de ambos os géneros, que residem na área urbana e outro por 15 crianças, de ambos os sexos, que residem na área rural.
Resultados			
<p>Os resultados mostram que não houve diferença significativa nas áreas de autocuidado e mobilidade, tanto em relação às habilidades funcionais quando à assistência do cuidador.</p> <p>Já na área de função social, foi observado um desempenho inferior das crianças residentes na área rural, nas habilidades funcionais ($p=0,027$) e na assistência do cuidador ($p=0,028$).</p> <p>Com base nestas informações, podemos concluir que as crianças que vivem na área rural apresentaram um pior desenvolvimento das funções sociais do que as crianças que vivem na zona urbana.</p>			
Miguel	2014	Comparar a coordenação motora em crianças do meio rural e do meio urbano	O estudo teve uma amostra de 318 crianças (159 do género feminino e 159 do género masculino), em que 225 são residentes de zonas urbanas e 93 de zonas rurais.
Resultados			
<p>Os resultados indicam a confirmação do modelo teórico do M-ABC 2, mostrando a sua adequação e, para além disso, indica que existem diferenças significativas nas provas de Dextralidade Manual, concretamente na DM1 e DM2, mostrando que o meio urbano é propício a um desenvolvimento mais eficaz da velocidade e destreza manual, relativas à coordenação fina.</p>			

Tabela 13 –Estudos Empíricos

Vários estudos desenvolvem este duelo entre meio rural e urbano para comprovar qual beneficia mais o desenvolvimento motor. No meio rural o tempo e o espaço são fatores que levam a defesa deste meio demográfico como o melhor para o desenvolvimento motor e, vários estudos apontam que as capacidades de mobilidade, a exploração corporal, os arremessos e a coordenação em geral mostram resultados melhores neste ambiente (Nave, 2010; Marmeleira & Abreu, 2007).

A EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICO-MOTORA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Tendo em conta que os hábitos de vida sedentária surgem deste muito cedo (Graça, 2000), a disciplina de Educação Físico-Motora tem um papel crucial e insubstituível na promoção e criação de hábitos de vida saudáveis e prática de desporto, uma vez que muitas crianças não terão, nem têm, outra oportunidade de praticar a atividade física organizada e regular a não ser as experiências proporcionadas nas aulas de Educação Físico-Motora (Wang, Pereira & Mota, 2004).

Palma, Pereira e Valentini (2009) defendem que a atividade livre apesar de ter extrema importância para o desenvolvimento da criança não é suficiente para desenvolver todas as suas potencialidades da criança, por isso é necessário a realização de atividade física com orientação e organização.

A Educação Físico-Motora tem como objetivo principal desenvolver o movimento motor e é indiscutível o seu contributo para o desenvolvimento global do ser humano (Batistella, 2001). É plausível pensar que um estilo de vida ativo durante a infância reduza os riscos de saúde associados à inatividade e beneficie a saúde na vida adulta (Kohl & Hobbs, 1998)

Desta forma, de acordo com os princípios Orientadores no Programa de Expressão e Educação Físico-Motora do 1º Ciclo do Ensino Básico é no período correspondente ao 1º Ciclo do Ensino Básico que as crianças passam pelos períodos críticos das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais, onde procedem o seu desenvolvimento cognitivo e social. Na mesma linha de pensamento, Gallahue e Ozmum (2005) concordam que “as experiências motoras que se iniciam na infância são de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo, e é o principal meio pelo qual a criança explora, relaciona e controla o seu meio ambiente”. Ainda os mesmos autores reforçam e completam que é “através da exploração motora que a criança desenvolve consciência do mundo que a rodeia e de si própria possibilitando à criança experiências concretas que servirão como base para a construção de noções básicas para o seu desenvolvimento”.

Assim, a expressão e educação físico-motora oferece aos alunos experiência concretas, necessárias às abstrações e operações cognitivas inscritas nos programas de outras áreas, preparando os alunos para a sua abordagem ou aplicação (Rocha, Mira, Guimarães & Comédias, 2010). Para isso, a Expressão e Educação Físico-Motora deverá ser realizada de forma sistemática, plena de intencionalidade educativa, elaborada de uma forma integrada com as outras áreas de aprendizagem e estruturada de modo a que proporcione prazer ao aluno (Matos, 2000).

Por vezes, Educação Físico-Motora não é trabalhada como atividade curricular obrigatória pelo professor titular, sendo as Atividades Enriquecimento Curricular um complemento a esta área dada por um técnico de Educação Física ou de Desporto. Estas Atividades de Complemento Curricular, detêm como objetivo “a promoção da realização pessoal e comunitária dos alunos, através do plano de desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, proporcionando-lhes um equilíbrio do desenvolvimento físico” (DGEBS, 1993). Estas atividades são terrenos férteis, organizados para funcionarem fora do contexto da sala de aula, onde os alunos são produtores e realizadores da sua própria aprendizagem, num trabalho colaborativo e voluntariamente concretizado, diversificando os seus tempos livres e enriquecendo o seu currículo (Silveira, 2007). Pretende-se assim, que estas atividades contribuam para a formação integral do aluno, a integração de saberes e o seu desenvolvimento pessoal e social. Contudo são atividades que visam melhorar as atividades curriculares, tornando-as mais valiosas e não a substituí-las (Silveira, 2007).

Segundo Fialho, Verdasca, Moreira, Chaleta, Garcio, Magalhães & Tobias (2013) num estudo sobre as atividades de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico, as crianças que mais precisam praticar exercício são as que menos praticam. Para este facto, o autor refere que apesar de haver uma grande adesão de atividade de enriquecimento curricular não significa que todos os alunos frequentem essas atividades. Sendo atividades não-obrigatórias, alguns pais e encarregados de educação não autorizam a participação dos seus educandos inibindo-os de qualquer tipo de atividade física orientada.

Assim sendo, Papalia, Olds e Feldman (2001) afirmam que a falta de exercício afeta tanto a saúde mental como a física, logo, de acordo com Gallahue (2002), negar às crianças a oportunidade de colher os muitos benefícios de uma atividade física vigorosa e regular é negar-lhes a oportunidade de experimentarem a alegria do movimento eficiente, os efeitos saudáveis do movimento e uma vida inteira como seres móveis competentes e confiantes. Por isso, a disciplina de Educação Físico-Motora necessita de fornecer à criança um programa rico e variado, através da qual elas tenham oportunidade de adquirir as habilidades motoras, ganhar confiança em si próprias e adquirir conhecimentos simples, acerca dos exercícios e a sua contribuição para uma boa saúde e aptidão física (Bray, 1991; Mota, 1999, citado por Moreira, 2000).

Por outro lado, Educação Físico-Motora é considerada a mais atrativa e mais alegre pelos alunos, isto porque, geralmente são aulas realizadas em ambientes abertos, com a utilização de diversos materiais, possibilitando o contacto mais direto com os colegas e nomeadamente com o professor, proporcionando uma maior socialização (Martins, Dias & Martins, 2011) de forma a contruir para a integração no grupo, facilitando o processo de ensino

e aprendizagem (Oliveira, Bonela & Souza, 2007). Neste contexto de aula, a criança através de brincadeiras e jogos apercebe-se das suas capacidades, dos seus limites e das suas potencialidades, e ao exprimir as suas dificuldades utiliza a ação motora como instrumento da formação intelectual, física e social (Silva, 2002; Jambor, 1990).

Na perspectiva de Moreira (2000), a Educação Físico-Motora no 1º Ciclo do Ensino Básico é de extrema importância e significado, pois fomenta o desenvolvimento integral da criança, potencia e desperta, em termos educacionais, as aprendizagens nas outras áreas escolares e é cada vez mais líder enquanto promotora de estilos de vida ativos e saudáveis. Assim sendo, é da responsabilidade da Educação Física influenciar o modo de vida da juventude para que, no futuro, esses jovens possam sentir o prazer do preenchimento do tempo livre (Júnior, 2004).

Deste modo, esta área deverá consciencializar o aluno para uma prática regular e continuada (Dieckert, 1984) através da relação estabelecida entre os professores de Educação Física, os professores titulares de turma e os alunos, de forma a contribuir para que estes se tornem pessoas autónomas e responsáveis (Mota, 1997).

METODOLOGIA

Neste subcapítulo é apresentada a caracterização do estudo, os participantes, os procedimentos de recolha de dados e os instrumentos utilizados. Assim como, os procedimentos estatísticos e as fases do estudo que sustentam esta investigação.

CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Atendendo a uma investigação no âmbito da educação e tendo em conta a problemática em estudo, seguiu-se o princípio de paradigma positivista no qual orienta a metodologia quantitativa adotada de natureza descritiva-comparativa.

No sentido do paradigma positivista, Coutinho (2014) refere que este paradigma procura adaptar modelos utilizando basicamente uma metodologia quantitativa para o qual o investigador deve colocar sobre rigoroso controlo experimental questões à natureza e ver como ela responde, ou seja, deve levantar hipóteses e submete-las à confrontação empírica.

Em relação à metodologia a utilizada, e dada a natureza do problema/questão de investigação e dos objetivos por ele surgidos, consideramos que o método mais apropriado para este estudo seja de natureza descritiva-comparativa uma vez que procuramos descrever e comparar o desenvolvimento motor em crianças pertencentes a dois grupos (meio rural vs meio urbano) com base nos estádios estipulados por Gallahue e Ozmun (2005).

Segundo Coutinho (2014), a metodologia quantitativa é baseada na teoria, consistindo muitas vezes em testar, verificar, comprovar teorias e hipóteses. Ainda o mesmo autor salienta que a metodologia quantitativa incide em estudos com grandes amostras de (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006) sujeitos através de teorias de amostragem probabilística com o auxílio de aplicação de testes e medidas de observação objetiva do comportamento.

Por sua vez, Sampieri, Collado e Lucio (2006) explicam que as investigações de carácter quantitativo utilizam a recolha e análise de dados para que seja possível responder a questões de pesquisa e testar hipóteses previamente pensadas. Neste concreto, Dowling e Brown (2010), referem que a metodologia quantitativa é capaz de efetuar descrições detalhadas, tornando, (Sarmiento, 2002) desta forma, a apresentação dos resultados mais fidedigna. Neste tipo de metodologia, a recolha de dados rege-se pela utilização de testes/escalas bem como a realização de observações estruturadas (Ribeiro, 2008).

Sendo uma investigação que seguiu o método descritivo-comparativo na medida em que pretendemos medir, avaliar e recolher dados com o objetivo de descrever e comparar um determinado fenómeno, o investigador não pode interferir na pesquisa que está a realizar

(Coutinho, 2014). Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006) os estudos quantitativos do tipo descritivos preocupam-se em especificar as propriedades e as características de factos relevantes que se encontram em análise. Desta forma, trata-se de um método que se baseia na medição numérica, na contagem e na estatística para poder estabelecer determinados padrões da sua população. Segundo Dowling e Brown (2010), a quantificação e análise de dados estatísticos é muito importante para todos os investigadores pois, a interpretação e análise dos dados faz-se com mais clareza, principalmente, quando é usado um software de computador, tal como acontece neste estudo.

PARTICIPANTES

O presente estudo englobou a participação de cinco turmas do 1º ano de escolaridade do 1ºCiclo do Ensino Básico num total de 69 crianças, quarenta e seis do sexo feminino e trinta e seis do masculino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. As turmas são de escolas diferentes pertencentes ao concelho de Viana do Castelo. De salientar que duas turmas pertencem a escolas inseridas no meio urbano e três turmas pertencem ao meio rural. No entanto, o estudo é feito com cada criança em particular o que significa que uma criança inserida numa turma pertencente a uma escola do meio rural pode habitar num meio urbano e vice-versa.

		Nº
Sexo	Masculino	31
	Feminino	38
Meio habitacional	Rural	38
	Urbano	31
Meio de Transporte	Sim	7
	Não	62
Pré-Escolar	Sim	66
	Não	3
Expressão Físico-Motora	Sim	65
	Não	4
Práticas de Atividade Física	Sim	29
	Não	40
Tempos Livres	Sim	45
	Não	24

Tabela 8 – Caracterização da amostra

Através da observação da **Tabela 8** contou-se com a participação de 69 alunos de ambos os sexos, sendo 44,93% (A=31) do sexo masculino e 55,07% (A=38) do sexo feminino no qual 44,93% (A=31) pertencem ao meio urbano e 55,07% (A=38) ao meio rural. Em relação ao meio de transporte apenas 10,14% (A=7) das crianças vão de transporte para a escola e 89,86% (A=62) deslocam-se a pé. Dos 69 alunos 95,65% (A=66) frequentaram o pré-escolar e 4,35% (A=3) não frequentaram o pré-escolar. Em relação à Expressão Físico-Motora, 94,20% (A=65) participam nas aulas de Expressão Físico-Motora sendo que, nestas escolas, a Expressão Físico-Motora é trabalhada nas atividades extracurriculares o que por sua vez tem uma consequência negativa nas crianças que não participam nas atividades extracurriculares sendo 5,80% (A=4) do total da amostra. No entanto 42,02% (A=29) praticam Atividade Física, ou seja, um desporto escolhido e 57,98% (A=40) não praticam Atividade Física fora da escola. Nos tempos livres, 65,22% (A=45) dos alunos passam o tempo a brincar no exterior, andar de bicicleta, correr, saltar entre outras brincadeiras e 34,78% (A=24) dos alunos ficam em casa a ver TV ou a jogar Tablet e computador.

A participação dos alunos no estudo em causa implicou o preenchimento de um termo de autorização (Anexo 2) por parte dos encarregados de educação assim como uma autorização por parte dos agrupamentos em questão (Anexo 3).

INSTRUMENTOS PARA A RECOLHA DE DADOS

Numa fase inicial da investigação optou-se pela recolha de informação pessoal através de questionários (Anexo 4) realizados de forma direta com cada criança pertencente à amostra. Desta forma, procuramos recolher um conjunto de informações relativas à identificação, ao meio familiar, ao meio habitacional, à prática de desporto e aos interesses relacionados com os seus tempos livres e de lazer como podemos verificar anteriormente na **Tabela 8**.

Ao longo da investigação foram avaliadas habilidades motoras fundamentais de acordo com o protocolo descrito na tabela Testo of Cross Motor Development-Second Edition (TGMD-2) de Ulrich (2000) através de gravações audiovisuais de forma a observar e analisar pormenorizadamente os resultados alcançados. É importante salientar que cada movimento foi gravado numa posição lateral e frontal com o objetivo de podermos visualizar, revisitar os dados e analisá-los com o tempo e com a distância necessária tornando-se uma avaliação mais próxima da realidade

Posteriormente à fase do registo audiovisual, os resultados de cada criança foram categorizados no estágio inicial, elementar ou maduro de acordo com os estádios referidos por Gallahue e Ozmun (2005). Desta forma, segundo a literatura referida anteriormente, os participantes no estudo deveriam estar no estágio elementar, sendo que nos casos em que tal não se verificou, avaliou-se cada habilidade de forma a perceber se a criança estaria no estágio a cima ou abaixo do esperado. Para esta categorização foi elaborada uma Checklist (Anexo 5) adaptada de forma a registar os resultados obtidos na observação das gravações.

Na realização das tarefas foi necessário utilizar alguns matérias e equipamentos específicos de acordo com o protocolo de avaliação das habilidades motoras fundamentais e respetivos critérios de êxito:

HABILIDADES DE LOCOMOÇÃO

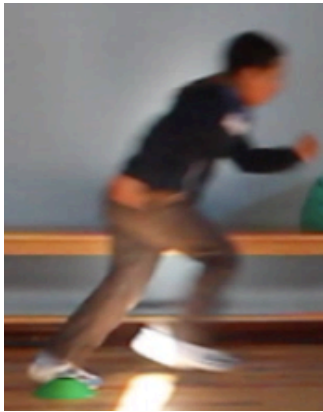


Figura 3 – Correr

Habilidade motora: Correr

Descrição: Dois cones (duas linhas) distanciados entre si. Dizer à criança para correr o mais rápido possível entre os cones após o sinal verbal “vai”. Repetir duas vezes.

Critérios de êxito: *Checklist* (anexo 5)



Figura 4- Galopar

Habilidade motora: Galopar

Descrição: Marcar uma distância de 8 metros com cones. Dizer à criança para galopar de um cone para o outro. Na segunda tentativa, dizer à criança para galopar em direção ao 1º cone

Critérios de êxito: *Checklist* (anexo 5)



Figura 5 – Pé-coxinho

Habilidade motora: Pé-coxinho

Descrição: Dizer à criança para realizar três pés-coxinhas com o seu pé dominante e depois com o outro pé. Repetir duas vezes.

Critérios de êxito: *Checklist* (anexo 5)



Figura 6 – Saltar por cima

Habilidade motora: Saltar por cima

Descrição: Colar uma corda no chão e a 3 metros um marcador de modo a ficarem paralelos. Dizer à criança para se posicionar em cima do marcador, correr e saltar por cima da corda.

CrITÉRIOS de êxito: *Checklist* (anexo 5)



Figura 7 – Salto horizontal

Habilidade motora: Salto horizontal

Descrição: Colocar uma marca de partida no chão. Dizer à criança para saltar o mais longe possível tendo como partida a linha marcada no chão.

CrITÉRIOS de êxito: *Checklist* (anexo 5)



Figura 8 – Deslocamento na lateral

Habilidade motora: Deslocamento na lateral

Descrição: Colocar dois cones separados a 8 metros. Dizer à criança para deslocar-se ao longo da linha de um cone para o outro e voltar atrás.

CrITÉRIOS de êxito: *Checklist* (anexo 5)

PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS

Em relação ao processo de tratamento de dados estatísticos foi utilizado o programa SPSS designando por *Statistical Package for Social Sciences*, versão 25.0 bem como a utilização do programa Excel versão 2016 no qual permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar os seus resultados de forma imediata, que segundo Ferreira (1999) é um poderoso sistema de análises estatísticas e manuseamento de dados, num ambiente gráfico.

Na análise de dados foi utilizada a estatística descritiva, frequências relativas e absolutas e inferência estatística através do T-test de amostras independentes. Os testes estatísticos servem para averiguar se as diferenças observadas na amostra são significantes, desta forma utilizamos o T-test para comparar a distribuição de uma variável independente quantitativa de dois grupos de forma a verificar a significância das diferenças entre os valores médios observados para ambos os grupos da variável, sabendo que, $p \leq 0,05$ é uma variável significativa e se $p \geq 0,05$ é uma variável não significativa.

De referir ainda, que a análise estatística deste trabalho é suportada pela percentagem média obtida dos critérios avaliados por parte dos participantes nas diferentes habilidades de locomoção. Desta forma, a título de exemplo, demonstrando a análise da habilidade “Corrida” fez-se o seguinte:

- 1- Verificou-se quantos critérios eram avaliados na fase elementar e maduro da corrida (total de 14 (6 da fase elementar + 8 da fase madura); na fase elementar e maduro do galopar (total de 13 (6 da fase elementar + 7 da fase madura); na fase elementar e maduro do deslocamento lateral (total 13 (6 da fase elementar + 7 da fase madura); na fase elementar e madura do salto a pé-coxinho (total de 14 (8 da fase elementar + 6 da fase madura); na fase elementar e madura do saltar por cima (total de 13 (7 da fase elementar + 6 da fase madura); na fase elementar e madura salto horizontal (total de 13 (5 da fase elementar + 8 da fase madura);
- 2- Depois fez-se o somatório dos critérios em que o aluno conseguia executar e a partir daí elaboramos as percentagens;
- 3- As percentagens apresentadas são percentagens médias totais dos alunos;
- 4- Fez-se isto com todas as habilidades e os respetivos erros.

FASES DO ESTUDO

De forma a organizar o trabalho a desenvolver neste estudo, foi elaborado uma calendarização de forma a organizar as várias etapas que o sustentam. O estudo decorreu entre Setembro de 2015 e Dezembro de 2017.

Na tabela abaixo podemos observar as fases do estudo assim como as respetivas datas:

Fases do estudo	Datas de realização
Observação; Definição do problema; Formulação de questões orientadas e dos objetivos; Pesquisa bibliográfica	Setembro de 2015
Pesquisa bibliográfica; Pedido de autorização aos pais e aos agrupamentos; Seleção da metodologia; Elaboração do protocolo das habilidades	Outubro de 2015
Contacto com as escolas envolvidas; Caracterização do contexto; Definição da metodologia; Aplicação dos questionários	Novembro de 2015
Revisão da literatura; Aplicação dos questionários; Recolha de dados	Dezembro de 2015
Revisão da literatura; Recolha de dados; Reflexão PES I e PES II	Janeiro de 2016
Revisão da literatura; Recolha de dados; Análise de dados	Fevereiro de 2016
Revisão da literatura; Recolha de dados; Análise de dados; Redação do relatório	Março de 2016
Revisão da literatura; Recolha de dados; Análise de dados; Redação do relatório	Abril de 2016
Finalização da revisão da literatura; Recolha de dados; Análise de dados	Mai de 2016
Análise e tratamento de dados; Redação do relatório	Junho de 2016
Análise e tratamento de dados; Redação do relatório	Julho de 2016
Análise e tratamento de dados; Redação do relatório	Agosto de 2017
Análise e tratamento de dados; Redação do relatório	Setembro de 2017
Fim da análise e tratamento de dados; Redação do relatório	Outubro de 2017
Conclusões do estudo; Finalização da redação do relatório	Janeiro de 2017

Tabela 9 – Calendarização do estudo

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste subcapítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos neste estudo sobre o desempenho das habilidades de locomoção.

Na literatura consultada, identificámos alguns estudos com metodologia semelhante ao do presente, onde foi apresentado o número de crianças em cada estágio de habilidade motora referidas por Gallahue e Ozmun (2015) e comparado as habilidades motoras das crianças pertencentes ao meio rural e ao meio urbano. Desta forma apresentou-se alguns deles ao longo da apresentação dos resultados.

De seguida apresentamos a tabela e o respetivo gráfico dos valores de percentagem média que as crianças tiveram nos estádios que representam a sua idade (elementar e maduro):

HABILIDADES	ELEMENTAR (%)	MADURO (%)
CORRIDA	43,5	49,1
SALTO HORIZONTAL	40,8	60
GALOPAR	47,3	52,4
DESLOCAMENTO LATERAL	44	57,2
SALTO PÉ COXINHO	43,5	56,8
SALTO POR CIMA	39,1	60,3

TABELA 10. RESULTADO MÉDIO DOS ALUNOS NOS DIFERENTES ESTÁDIOS DAS DIFERENTES HABILIDADES DE LOCOMOÇÃO

Sabendo que na habilidade “corrida” existem 14 critérios de êxito (6 da fase elementar + 6 da fase maduro), podemos verificar que os alunos conseguem em média 2,61 dos 6 critérios da fase elementar ($\frac{\text{fase elementar (\%)} \times \text{número de critérios fase elementar}}{100 \%} = \text{número de critérios conseguidos em média}$). A percentagem da média dos critérios de êxito da fase elementar é de 43,5%. Em relação à fase maduro, os alunos conseguem em média 3,92 dos 8 critérios da fase maduro, ou seja, um resultado inferior à metade dos 6 critérios de êxito que equivale a 49,1%.

Quanto à habilidade “Salto Horizontal” existem 13 critérios de êxito (5 da fase elementar + 8 da fase maduro), podemos verificar que os alunos conseguem em média 2,04 dos 5 critérios da fase elementar sendo a percentagem média dos critérios de êxito da fase elementar 40,8%. No entanto os alunos conseguem em média 4,8 dos critérios da fase maduro com uma percentagem de 60% o que significa que os alunos conseguem mais critérios da fase madura nesta habilidade do que da fase elementar e que cumpre com os critérios seguintes: “os braços

movem-se para o alto e para trás durante o agachamento preparatório; durante o arranque os braços balançam para a frente com força e sobem alto; tronco inclinado a cerca de 45º na saída do solo; maior distância horizontal; agachamento preparatório amplo e consistente; extensão completa dos tornozelos joelhos e ancas na impulsão; as coxas mantêm-se paralelas ao solo durante o voo e as pernas pendem na vertical; o peso do corpo vem para a frente na recepção” (Gallahue & Ozmun, 2005).

Em relação à habilidade “Galopar” existem 13 critérios de êxito (6 da fase elementar + 7 da fase maduro), constatamos que os alunos conseguem em média 2,83 dos 6 critérios da fase elementar sendo a percentagem média dos critérios de êxito desta fase 47,3%. Por outro lado, os alunos conseguem em média 3,66 dos 7 critérios da fase maduro com uma percentagem de 52,4% o que significa, novamente, que os alunos conseguem mais critérios da fase madura nesta habilidade e que cumpre os critérios seguintes: “Ritmo moderado; ação rítmica é suave; pernas de trás pousa ao lado ou atrás da perna de condução; ambas as pernas flexionadas em ângulos de 45º durante o voo; padrão de voo baixo; combinação de contato calcanhar/dedo; braços não são necessários para o equilíbrio, podem ser usados para outros propósitos” (Gallahue & Ozmun, 2005).

No que se refere à habilidade “Deslocamento Lateral” existem 13 critérios de êxito (6 da fase elementar + 7 da fase maduro), verificamos que os alunos conseguem em média 2,64 dos 6 critérios da fase elementar sendo a percentagem média dos critérios de êxito desta fase 44%. Na fase maduro, os alunos conseguem em média 4,00 dos 7 critérios de êxito com uma percentagem de 57,2% verificando-se, sem margem para dúvida, que os alunos executam mais de metade dos créditos de êxito desta fase: “Ritmo moderado; ação rítmica é suave; pernas de trás pousa ao lado ou atrás da perna de condução; ambas as pernas flexionadas em ângulos de 45º durante o voo; padrão de voo baixo; combinação de contato calcanhar/dedo; braços não são necessários para o equilíbrio, podem ser usados para outros propósitos” (Gallahue & Ozmun, 2005).

Como é possível observar, na habilidade “Salto a pé-coxinho” existem 14 critérios de êxito (8 da fase elementar + 6 da fase maduro), constatamos que os alunos conseguem em média 3,48 dos 8 critérios da fase elementar sendo a percentagem média dos critérios de êxito desta fase 43,5%. Em relação à fase madura, os alunos conseguem atingir com êxito 3,40 dos critérios exigidos com uma percentagem de 56,8% o que significa que cumprem com os critérios seguintes: “ Perna oposta à sustentação fletida a 90º ou menos; coxa oposta à sustentação eleva-se com movimento vertical firme do pé de sustentação; maior inclinação do corpo; ação rítmica da perna oposta à de sustentação; braços movem-se juntos em elevação rítmica

enquanto o pé de sustentação deixa a superfície de contato; braços não são necessários para o equilíbrio, mas são usados para aumentar a produção de força” (Gallahue & Ozmun, 2005).

Quanto à habilidade “Salto por Cima” existem 13 critérios de êxito (7 da fase elementar + 6 da fase maduro), verificamos que os alunos conseguem em média 2,73 dos 7 critérios da fase elementar sendo a percentagem média dos critérios de êxito desta fase 39,1%. No que concerne a fase maduro, os alunos atingem com êxito 3,61 dos critérios exigidos com uma percentagem de 60,3% e cumpre com os critérios seguintes: “Ação rítmica relaxada; extensão firme da perna de impulsão; boa conjugação de forças horizontais e verticais; inclinação definida do tronco à frente; oposição dos braços definida; extensão completa das pernas durante o voo” (Gallahue & Ozmun, 2005).

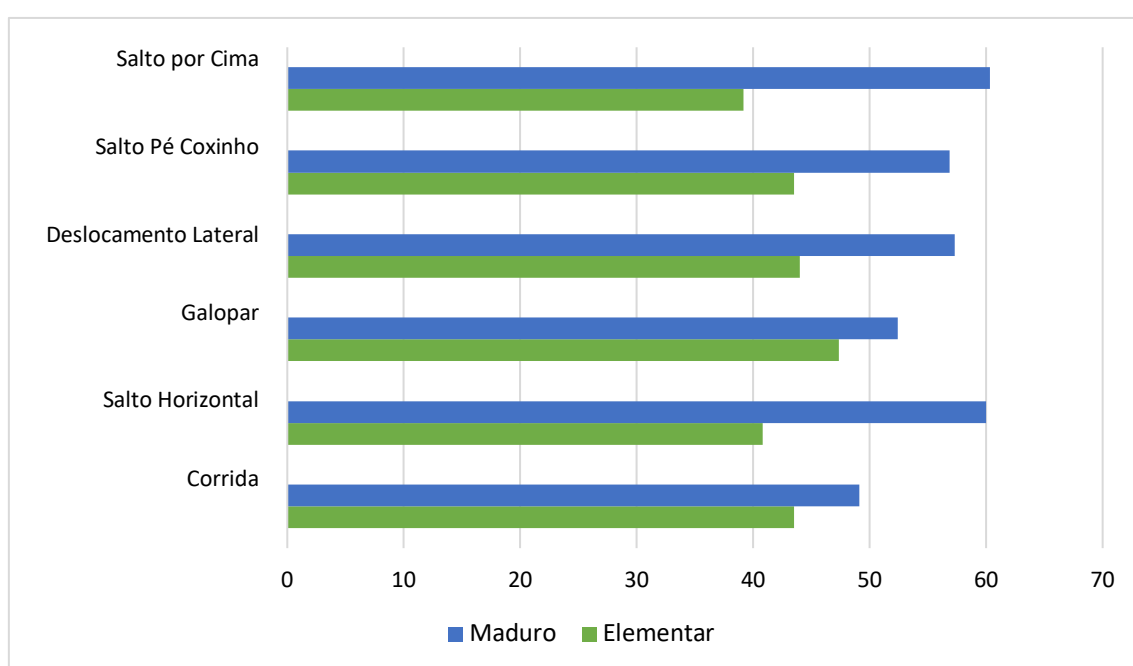


FIGURA 9. PERCENTAGEM MÉDIA DOS ALUNOS NO ESTÁDIO ELEMENTAR E MADURO

Em suma, quando se verificam as percentagens médias dos diferentes estádios, os resultados demonstram que as crianças têm mais sucesso nos critérios do estágio maduro das diferentes habilidades de locomoção (todas elas acima de 50% de execução das tarefas da *check-list* (anexo 5) exceto na habilidade de Corrida).

Desta forma, e contra as nossas expectativas verifica-se que a percentagem média do sucesso das crianças no estágio elementar é, em todas as habilidades, inferior a 50%, o que nos pode levar a crer que existe um problema de base na transmissão, aquisição e assimilação das habilidades por parte das crianças. Segundo vários autores como Robertson (1982), Nave (2010), Gallahue e Ozmun (2005) afirmam que a sequência de desenvolvimento é lida como universal, no sentido de que cada ser humano passa pelas mesmas fases, na mesma ordem, ocorrendo a progressão segundo o ritmo de desenvolvimento de cada uma. Uma criança poderá encontra-

se no estágio elementar em algumas habilidades e critérios e estar no estágio maduro noutras habilidades e noutros critérios ou até mesmo não evoluírem para o estágio de desenvolvimento seguinte em alguns movimentos (Gallahue & Ozmun, 2005).

É de salientar que estes alunos começaram a frequentar o 1ºCiclo e as idades são compreendidas entre 6 e 7 anos. Apesar da idade em que se encontram serem das mais propícias para o desenvolvimento de habilidades motoras básicas ou fundamentais (Papalia e Oldes, 2002; Peres, Serrano & Cunha, 2009; Nave, 2010 & Peres, 2009), o desenvolvimento não só depende dela mas também de um trabalho contínuo e atenção redobrada desde o pré-escolar (Dias, 2013), de serem estimulados através da instrução e práticas apropriadas dando oportunidades de atividade física estruturada e não estruturada (Gallahue & Ozmun, 2005; Donnelly, 2003) assim como todo o envolvente da criança.

Na tabela 11 e na figura 10, apresentamos a percentagem do resultado médio do critério de sucesso nas diferentes habilidades de locomoção:

HABILIDADES	MÉDIA (%)	ERRO PADRÃO
CORRIDA	29,7	2,6
SALTO HORIZONTAL	31,0	6,5
GALOPAR	36,1	3,1
DESLOCAMENTO LATERAL	36,6	3,3
SALTO PÉ COXINHO	32,7	4,7
SALTO POR CIMA	35,3	2,8

TABELA 11. PERCENTAGEM DO RESULTADO MÉDIO DO CRITÉRIO DE SUCESSO NAS DIFERENTES HABILIDADES DE LOCOMOÇÃO

Como é possível observar, nas habilidades de locomoção, a média dos critérios de sucesso registados, entre o estado elementar e maduro, é bastante semelhante. Em 14 critérios de êxito da habilidade “Corrida” os alunos conseguem em média 29,7% que representa M=6,53 dos critérios globais (número de critérios conseguidos em média na fase elementar + número de critérios conseguidos em média na fase maduro).

Podemos verificar que na habilidade “Salto horizontal”, os alunos conseguem em média 31% dos critérios com sucesso pelo que representa M=6,84 dos 13 dos critérios de êxito da habilidade. Para o “Galopar” os alunos atingem a média de 36,1%, ou seja, em 13 critérios de êxito M=6,49. No que concerne o “Deslocamento lateral”, a média atingida é 36,6% que corresponde a M=6,64 dos 13 critérios de êxitos exigidos. Para a habilidade “Salto a pé-coxinho”

e para a habilidade “Salto por cima”, a média atingida é de 32,7%, ou seja, M=6,88 dos 14 critérios de êxitos e 35,3% que corresponde a M=6,34 dos 13 critérios de êxito respetivamente.

Observando o erro padrão, podemos verificar que o mais provável é que a média dos participantes não esteja próxima à média da população devido a sua grande dispersão. Apesar da sequência inesperada, as crianças apresentam variações no nível de maturação e desempenho de habilidades, de uma criança para a outra; e, entre o nível de maturação e desempenho de habilidades de uma habilidade motora fundamental para a outra. Esta variação é esperada em decorrência também dos diferentes ambientes em que vive cada criança (Clark, 1994; Gallahue & Ozmun, 2005; Haywood & Getchell, 2004; Neto, 2005; Valentini, 2002).

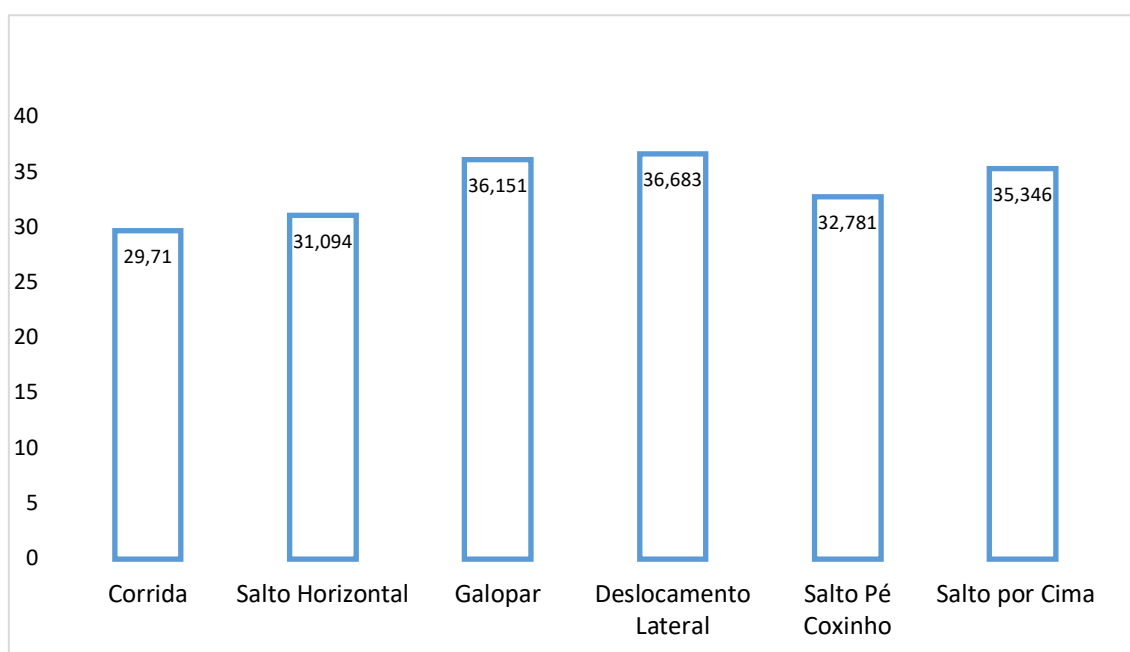


Figura 10. Percentagem de êxito nas habilidades de locomoção

Uma possível explicação para não se ter observado diferença significativa entre as fases e os critérios pode ter sido o fato de que o total de prática não tenha sido suficiente para modificar o comportamento referente aos alunos classificados no estágio elementar e maduro. Assim percebe-se a importância das aulas de expressão e educação físico-motora em abordar todas as habilidades motoras fundamentais, uma vez que são essenciais para o desenvolvimento motor das crianças. Segundo Getman (1977) é através da experiência motora que a criança aprende por meio de várias tentativas e repetições até que a habilidade seja alcançada, bem como a informação visual, que ao ser processada pela criança, dará a possibilidade de assimilar e consolidar a coordenação relacionando-a com as experiências vividas. Também Gallahue e Ozmun (2005) afirmam, “que o desenvolvimento motor não só depende da qualidade, mas também da quantidade de oportunidades motoras e sua diversificação.”

Na tabela 12 e na figura 11, apresentamos a percentagem do resultado médio do erro nas diferentes habilidades de locomoção:

HABILIDADES	MÉDIA (%)	DESVIO PADRÃO
CORRIDA	32,2	2,0
SALTO HORIZONTAL	37,3	1,3
GALOPAR	36,8	1,4
DESLOCAMENTO LATERAL	34,9	1,5
SALTO PÉ COXINHO	34,9	1,9
SALTO POR CIMA	37,6	1,6

TABELA 12. PERCENTAGEM DO RESULTADO MÉDIO DO ERRO NAS DIFERENTES HABILIDADES DE LOCOMOÇÃO

Sabendo que na habilidade “Corrida”, de acordo com os descritores de Gallahue e Ozmun (2005), existem 9 erros mais comuns cometidos pelas crianças sendo elas: 1. Balanço do braço inibido ou limitado; 2. Os braços ultrapassam a linha média do corpo; 3. Má colocação dos pés; 4. Inclinação exagerada do tronco para a frente; 5. Oscilação dos braços pouco natural; 6. Giro do tronco; 7. Cadência rítmica pobre; 8. O pé assenta todo no chão; 9. Virar o pé ou a perna para dentro ou para fora. Podemos verificar que na **tabela 12**, em média 32,2% dos erros da habilidade “corrida” são cometidos pela amostra total o que significa que existem 2,90 erros na totalidade dos 9 erros a serem cometidos, em média, pelos alunos.

$$\frac{\text{Média habilidade corrida (\%)} \times \text{número de erros habilidade corrida}}{100 \%} = \text{número de erros cometidos em média}$$

Quanto à habilidade “Salto Horizontal”, seguindo a mesma perspectiva anterior e de acordo com os descritores de Gallahue e Ozmun (2005), os 9 erros mais comuns a serem cometidos pelas crianças são: 1. Uso impróprio dos braços; 2. Giro ou torção do corpo; 3. Dificuldade em executar o impulso tanto com um pé assim como com os dois pés; 4. Agachamento preparatório insuficiente; 5. Movimentos limitados de braços e pernas; 6. Mau ângulo de saída; 7. Inexistência de extensão completa do arranque; 8. Inexistência de extensão das pernas na receção; 9. Cair para trás na receção. Tal como a tabela nos indica, em média 37,3% dos erros são cometidos para esta habilidade, o que traduz 3,34 erros na totalidade dos 9 erros mais frequentes.

No que concerne a habilidade “Galopar” existem também 9 erros mais comuns cometidos pelas crianças na sua realização: 1. Movimentos entrecortados; 2. Pernas mantidas estendidas demais; 3. Inclinação exagerada do tronco para a frente; 4. Sobrepasso com a perna de trás; 5. Muita elevação no saltito; 6. Incapacidade de executar tanto para a frente como para trás; 7. Incapacidade de conduzir com o pé não dominante; 8. Incapacidade de executar tanto

para a esquerda como para a direita; 9. Falta de concentração na tarefa. Ao visualizarmos a tabela, a média indicada para os erros frequentes na habilidade é de 36,8%, ou seja, as crianças cometem em média 3,31 de erros sobre a totalidade.

Como é possível observar, na habilidade “Deslocamento lateral”, existem 34,9% dos erros a serem cometidos pelas crianças. Num total de 9 erros igualmente inumerados: 1. Movimentos entrecortados; 2. Pernas mantidas estendidas demais; 3. Inclinação exagerada do tronco para a frente; 4. Sobrepasso com a perna de trás; 5. Muita elevação no saltito; 6. Incapacidade de executar tanto para a frente como para trás; 7. Incapacidade de conduzir com o pé não dominante; 8. Incapacidade de executar tanto para a esquerda como para a direita; 9. Falta de concentração na tarefa, as crianças cometem, em média, 3,14 dos erros mais comuns na totalidade dos 9 erros.

Relativamente à habilidade “Salto a pé-coxinho”, existem igualmente 9 erros frequentes que as crianças cometem: 1. Saltar com o pé inteiro no chão; 2. Movimento exagerado dos braços; 3. Movimento exagerado da perna oposta à de sustentação; 4. Inclinação exagerada para a frente; 5. Incapacidade de manter equilíbrio por cinco ou mais saltos consecutivos; 6. Falta de fluência rítmica de movimento; 7. Incapacidade de saltar efetivamente tanto com o pé esquerdo quanto com o direito; 8. Incapacidade de alternar os pés de maneira suave e contínua ao saltar; 9. Prender um braço ao lado do corpo. Podemos verificar na tabela que em média 34,9% dos erros, da habilidade em questão, são cometidos pela amostra total o que significa que existem 3,14 erros que as crianças cometem num total de 9 erros mais frequentes acima referidos.

Quanto à habilidade “Salto por Cima”, existem 7 erros mais comuns a serem cometidos pelas crianças são: 1. Falha em usar os braços em oposição às pernas; 2. Incapacidade de executar impulso com um pé e pouso com o outro pé; 3. Movimentos restritos de braços e pernas; 4. Falta de amplitude e elevação ao saltar; 5. Cai com pé inteiro no chão; 6. Inclinação do corpo exagerada ou contida; 7. Falha na extensão e alcance com as pernas. Tal como a tabela nos indica, em média 37,6% dos erros são cometidos para esta habilidade, o que traduz 2,63 erros na totalidade dos 7 erros mais frequentes.

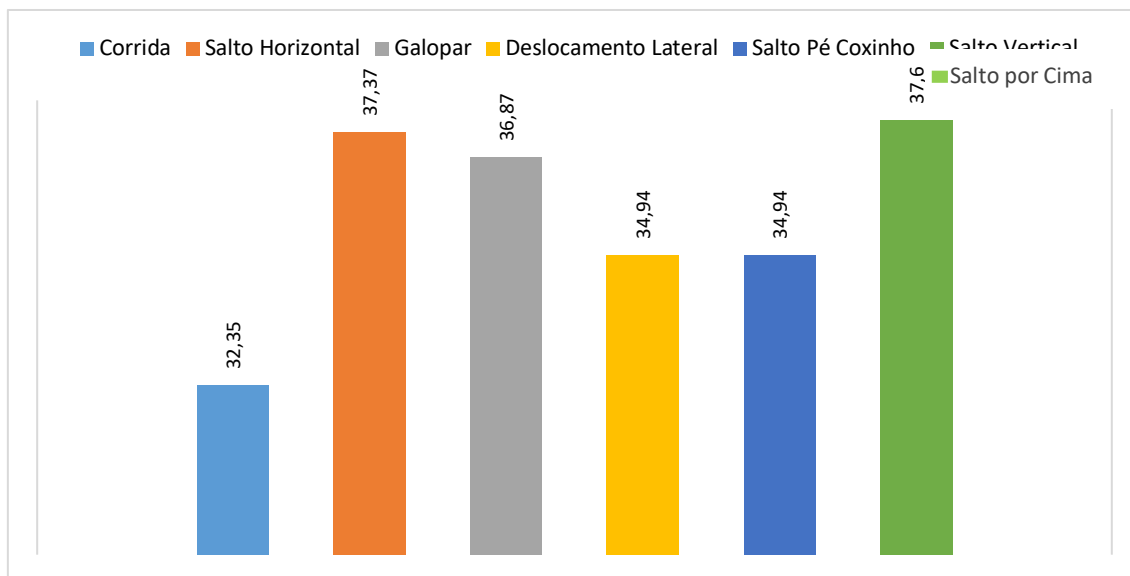


FIGURA 11. PERCETNAGEM DE ERRO NAS HABILIDADE DE LOCOMOÇÃO

Tal como verificamos na figura e na análise do quadro anterior, verificamos que é na habilidade “Corrida” que, em média, as crianças cometerem menos erros na resolução da tarefa. Sendo a habilidade uma forma avançada da caminhada, com uma curta fase de elevação em cada passo, onde o corpo perde o contato com a superfície de apoio (Gallahue & Ozmun, 2005) e sendo utilizada com frequência pelas crianças no dia-a-dia, em brincadeiras e tempos livres pode eventualmente ser uma explicação para os resultados obtidos.

Pratica de Atividade Física		N	Média	Erro Desvio	t	p
CORRIDA	Não	40	28,86	2,82	-3.555	0.01*
	Sim	29	30,87	1,87		
SALTO HORIZONTAL	Não	40	28,86	6,71	-5.305	0.00*
	Sim	29	34,16	5,09		
GALOPAR	Não	40	35,55	3,28	-1.417	0.05*
	Sim	29	36,97	2,68		
DESLOCAMENTO LATERAL	Não	40	35,83	3,06	-2.063	0.01*
	Sim	29	37,89	3,39		
SALTO AO PÉ COXINHO	Não	40	34,40	4,63	3.862	0.00*
	Sim	29	30,54	3,92		
SALTO POR CIMA	Não	40	35,69	2,78	0.828	0.24
	Sim	29	34,86	2,93		

TABELA 13. COMPARAÇÃO DA MÉDIA ENTRE OS GRUPOS QUE PRATICAM E NÃO PRATICAM ATIVIDADE FÍSICA

*Diferenças estatisticamente significativas $p \geq 0,05$.

Pela observação da **Tabela 13**, podemos comparar as crianças que praticam atividade física e as que não praticam atividade física, desta forma, reparamos que existem diferenças estatisticamente significativas no valor médio das variáveis da corrida, salto horizontal, galopar, deslocamento lateral e salto ao pé coxinho o que significa que as crianças que praticam atividade física realizam com maior êxito as habilidades referidas. Mesmo que o número de crianças com a prática de atividade física (N=29) seja inferior a quem não pratica (N=40), em média 30,87 dos critérios referentes à habilidade “Corrida” são realizados com êxito pelas 29 crianças e que 28,86 da média dos critérios são realizados pelas 40 crianças, ou seja, mais de 50% da amostra total.

Da mesma forma podemos verificar que na habilidade “Salto Horizontal” o mesmo se reproduz com uma média de êxito 34,16 para os alunos que praticam atividade física (N=29) e média de 28,86 para quem não pratica atividade física (N=40). Na habilidade “Galopar” continuamos a verificar uma diferença significativa, no qual a média de êxito das crianças é 36,97 para as crianças que praticam atividade física (N=29) e média de 35,55 para as crianças que não praticam atividade física (N=40).

No que concerne a habilidade “Deslocamento lateral” e “Salto a pé coxinho” constatamos resultados idênticos aos anteriores e novamente com diferenças estatisticamente significativas, com média de 37,89 e 30,54 respetivamente para os alunos que praticam atividade física (N=29) e média de 35,83 e 34,40 para o que não praticam atividade física (N=40).

O facto destes resultados serem significativos, revela a importância da prática de atividade física, atividade lúdica e de lazer que vão ao encontro dos interesses, necessidades, capacidades individuais do quotidiano da criança (Mota, 1997). Cada vez mais a família e a sociedade promovem as práticas de atividade física porque as atividades para as crianças encontram-se fora do horário da escola e porque a área de Expressão Físico-Motora por si só não é suficiente para ocorrerem significativos benefícios para a saúde (Mota & Salis, 2002). No entanto, verificou-se que muitas crianças que não praticam atividade física fora do contexto escolar e que não são estimulados para tal, pois verificou-se através do questionário que passam o seu tempo livre a ver TV, no sofá, na Tablet ou no telemóvel. É a prova que parte da sociedade ainda não compreendeu que as atividades de tempo livre, físicas entre outras são realmente importantes na vida de uma criança e que é necessário oferecer oportunidades para que desenvolvam diferentes habilidades (Bontempo, Hussein & Zamberlan, 1986). Negar às crianças a oportunidade de colher os muitos benefícios de uma atividade física vigorosa e regular é negar-lhes a oportunidade de experimentarem a alegria do movimento eficiente, os efeitos saudáveis do movimento e uma vida inteira como seres móveis competentes e confiantes (Gallahue & Ozmun, 2005).

Na tabela 14 apresentamos a comparação da média entre os grupos do meio rural e o meio urbano:

	Meio	N	Média	Desvio Padrão	t	p
CORRIDA	<i>Urbano</i>	31	29,03	3,03	-1.89	0.06
	<i>Rural</i>	38	30,26	2,18		
SALTO HORIZONTAL	<i>Urbano</i>	31	30,49	6,76	-0.67	0.50
	<i>Rural</i>	38	31,59	6,51		
GALOPAR	<i>Urbano</i>	31	36,02	3,16	-0.31	0.75
	<i>Rural</i>	38	36,25	3,09		
DESLOCAMENTO LATERAL	<i>Urbano</i>	30	36,85	3,71	0.35	0.72
	<i>Rural</i>	38	36,55	3,06		
SALTO VERTICAL	<i>Urbano</i>	31	35,82	2,81	1.31	0.19
	<i>Rural</i>	38	34,94	2,86		
SALTO AO PÉ COXINHO	<i>Urbano</i>	31	33,79	4,81	1.61	0.11
	<i>Rural</i>	38	31,95	4,55		

TABELA 14. COMPARAÇÃO DA MÉDIA ENTRE OS GRUPOS DO MEIO RURAL E MEIO URBANO

Podemos observar que na habilidade corrida e salto horizontal as crianças pertencentes ao meio rural apresentam médias mais aveladas do que as crianças pertencentes ao meio urbano, no entanto não existem diferenças estatisticamente significativas entre o meio urbano e o meio rural nas diferentes habilidades de locomoção. Vários estudos também evidenciam que nas crianças pertencentes ao meio rural apresentam melhores resultados em relação a velocidade dos membros superiores (Renson et al., 1890), em testes motores na sua globalidade (Yagi et al., 1978; Bregada 1995), lançamento à distancia (Serra, 1992; Pissara 1993), Pull Up, Corrida de 50 metros e corrida Vaivém (Rodrigues, Bezerra & Saraiva, 2005), flexibilidade e resistência muscular (Ozdirena et al., 2005), acelerométrica (Nunes, 2009), força manual e agilidade (Moreno & Vasconcelos, 2009) e perfil psicomotor (Nave, 2010).

Contrariamente ao que podemos verificar na nossa tabela 14, as pesquisas sobre desenvolvimento motor têm revelado que os investigadores se preocupam em relacionar fatores da integração do indivíduo com o contexto em que vive ou com a realidade biopsicossocial dos grupos estudados (Fonseca, 1995; Neto & Marques 2004; Neto, 1997 e 2000). Também de acordo com Newell (1985), o indivíduo sofre constantemente influências das suas restrições individuais (características físicas e mentais próprias), das restrições ambientais (características do ambiente físico ou sociocultural) e das restrições da tarefa (metas empreendidas). Qualquer alteração num destes fatores afetará o movimento que surge destas interações, evidenciando o processo dinâmico e sistêmico do desenvolvimento motor.

No entanto, há que realçar que alguns estudos específicos entre influência do meio e Desenvolvimento Motor começam a indicar que na maioria não existem diferenças significativas entre as crianças do meio urbano e do meio rural (Teixeira, et al., 2010; Esmaeelzadeh, et al., 2012; Pimentel & Oliveira, 2003).

CONCLUSÕES

Neste subcapítulo apresentam-se as conclusões do estudo e as suas limitações ao longo da investigação com possíveis propostas de continuação da mesma. Aqui, será dada resposta à questão problema definida inicialmente:

- Quais as principais características nas habilidades de locomoção das crianças nos diferentes estádios de desenvolvimento?
- De que forma devem ser trabalhadas as habilidades locomotoras no meio rural e urbano?
- De que forma a prática de atividade física influencia as capacidades das habilidades de locomoção?

CONCLUSÃO DO ESTUDO

Ao longo deste estudo investigamos de forma cuidada os dados obtidos do desenvolvimento motor das crianças em relação a habilidade locomoção tendo como termo de comparação o meio rural e urbano, a prática de atividade física, hábitos praticados nos tempos livres, sexo e frequência no pré-escolar. O objetivo primordial foi perceber as diferenças existentes ou inexistentes do desenvolvimento das capacidades motoras em diferentes meios de forma a atingir os objetivos propostos no 1ºCEB pelo qual constatamos que:

- Algumas crianças ainda não têm adquiridas as habilidades motoras fundamentais, sendo que existem crianças que executam com sucesso os critérios na fase elementar, mas não na fase madura;
- Os alunos obtiveram melhores taxas de sucesso na habilidade galopar, saltar por cima, salto horizontal, salto pé-coxinho e no deslocamento lateral;
- A taxa de sucesso mais baixa registou-se na habilidade correr;
- Na habilidade corrida é onde verificamos a média mais elevada de erros frequentes cometidos pelas crianças;
- As crianças que praticam atividade física demonstram melhores resultados de sucesso na realização dos critérios das habilidades de locomoção;

- As crianças do meio rural e meio urbano não apresentam diferenças significativas quanto às suas capacidades motoras.

Desta forma, a conclusão mais evidente que ressalta deste estudo fundamenta-se no facto de não se terem encontrado diferenças estatisticamente significativas na execução dos critérios da habilidade de locomoção entre crianças do meio rural e crianças do meio urbano, o que significa que professores, educadores e família devem continuar a trabalhar em conjunto para que possíveis discrepâncias no desenvolvimento motor da criança se dissipem. Esta análise deve continuar a ser feita, mais concretamente com estudos sobre a influência do meio demográfico na atividade física, aptidão física, estado nutricional, maturação física e, todos indicam que o meio rural é mais favorável para estes fatores devido ao estilo de vida que se tem neste ambiente (Nunes, 2009; Moreno, 2002, Tsimeas, Tsiokanos, Koutedakis, Tsigilis & Kellis, 2005).

Contrariamente, os resultados revelam que existem diferenças significativas no sucesso da concretização dos critérios da habilidade de locomoção para as crianças que praticam atividade física e para as crianças que não praticam atividade física, sendo uma evidência já observada em vários estudos do ramo. Uma criança que não apresente características de um estágio maturo numa determinada habilidade motora fundamental, é pouco provável que consiga desenvolver a habilidade motora específica (Gallahue & Ozmun, 2005). Desta forma, levam-nos a pensar na importância das atividades motoras de qualidade a serem proporcionadas às crianças na perspetiva de evolução e desenvolvimento adequado, na importância do encorajamento e das vivências uma vez respeitadas as diferenças de cada um, do seu contexto familiar e de sexo. A falta de movimento pode não só levar a uma redução do desenvolvimento motor e corporal, como pode influenciar aspetos da personalidade como a percepção, a cognição, o discurso, as emoções, e o comportamento social (Zaher & Dossegger, 2004).

Por outro lado, o aumento de sedentarismo na infância tem vindo a agravar-se devido à insegurança dos pais e famílias em deixarem as crianças brincarem, correrem jogarem livremente num espaço amplo ou público, o que por sua vez, reforça a importância de um trabalho coletivo e cooperativo entre a escola e a família de forma a consciencializar para a importância da prática de atividade física para o desenvolvimento global da criança. A atividade lúdico-motora é uma necessidade urgente como alternativa ao sedentarismo, à fragilidade e inadaptação motora e à falta de sociabilidade, no fundo é necessário criar oportunidades para que atividades lúdico-motoras aconteçam numa sociedade em que as restrições às oportunidades de desenvolvimento são constantes (Mota & Rodrigues, 1999).

Limitações do estudo e propostas para possíveis intervenções

No decorrer deste estudo foram detetadas algumas limitações tais como o número reduzido de alunos e as idades estarem compreendidas entre os 6 e 7 anos; dificuldade na análise dos movimentos das habilidades; o facto de não conhecermos as crianças, dificultou a observação dos vídeos para associarmos as crianças aos questionários e à *checklist*, foi necessário uma atenção redobrada para não haver enganos da nossa parte umas vez os vídeos analisados; o tempo dispensado pelos docentes das escolas foi relativamente curto, visto que cada criança tinha de repetir duas vezes cada habilidade de locomoção era necessário pelo menos 10 a 15 minutos para cada criança mas tal não aconteceu.

Para futuras possíveis intervenções, recomendamos a avaliação do desenvolvimento das habilidades manipulativas em comparação com crianças do meio urbano e meio rural assim como realizar o mesmo estudo com diferentes faixas etárias tendo em conta as mesmas variáveis.

CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL SOBRE O PERCURSO REALIZADO NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA I E II

Finalizada uma longa etapa em torno da Prática Supervisionada I referente ao Ensino Pré-Escolar e da prática de Ensino Supervisionada II relativa ao 1º Ciclo do Ensino Básico, reflito com grande satisfação, carinho e gratidão.

O estágio é uma experiência que permite um primeiro contato com a realidade da profissão docente. De facto, após a frequência de várias unidades curriculares dominadas pela teoria, é importante a experiência no contexto de sala de aula para nossa conscientização relativamente a um futuro próximo, assim como, para o nosso crescimento no qual me senti perfeitamente enquadrada. Entre seguir métodos e técnicas de ensino que já são utilizados, deu-nos oportunidade de colocar em prática outras que ouvimos falar durante a formação e ainda os que idealizamos, tornando o estágio numa realidade muito enriquecedora. Para além de ser uma partilha, toda a preparação, pesquisa e reflexão são processos que melhoram o nosso desempenho.

No início deste percurso sentia-me receosa e nervosa com tudo o que me esperava, no fundo tinha receio de falhar e não ser a pessoa que esperavam que eu fosse, mas este sentimento afundou-se e rapidamente percebi que quando nos entregamos de alma e coração ao que realmente é a nossa paixão, estamos no caminho certo para o nosso sucesso. Quando comecei a ter confiança em mim e a ser eu própria dentro da sala de aula, O excesso de trabalho, a preocupação com todo o envolvente da prática pedagógica foi amplamente absorvido e fluiu de forma natural. Aprendi que não podemos deixar que façam de nós aquilo que querem que sejamos, mas sim sermos a pessoa que os alunos esperam e irmos ao encontro das suas expectativas, das suas necessidades, das suas carências e dificuldades numa linha de pensamento progressivo e reflexivo. Saliento que me senti completamente integrada na comunidade escolar senti-me desta forma valorizada e acarinhada por todo o meio envolvente.

Outro ponto que pretendo dar ênfase em conformidade com tudo o que observei e experimentei é de que o professor faz realmente a diferença e tem grande influência para a motivação e potencial do aluno. O que fazemos na sala de aula, a nossa atitude, as nossas características são o principal fator que determina a aprendizagem e o sucesso dos alunos. Foi por isso que no decorrer das aulas e atividades tive a preocupação em transmitir sentimentos positivos e em revelar afeto dando por si só um ambiente educativo mais envolvente e harmonioso, segundo Nielson (1999), *as atitudes do professor são rapidamente detetadas e adotadas pelos alunos* por isso, o incentivo e a criação de um ambiente confortável entre professor e aluno é essencial e gratificante, para ambas as partes, promovendo experiência de

aprendizagem bem sucedidas e motivadoras. Arends (1995) afirma que, *a motivação é o conjunto de processos que estimulam o nosso comportamento e que nos fazem agir. É o que nos faz agir da forma como agimos*. Desta forma, os alunos passam a acreditar nas suas capacidades e prestam mais atenção nas coisas que podem influenciar positivamente o seu envolvente preocupando-se em trazer para a sala de aula as suas opiniões e atitudes de forma a serem comentadas e refletidas.

Desta forma, foi de extrema importância atender as dificuldades de aprendizagens específicas de cada aluno para que se sintam adaptados e capazes de as superar numa tentativa de experienciar e compreender não apenas os motivos, mas também as suas motivações, no fundo conhecer a criança como um indivíduo. Nesta linha de pensamento, percebi que temos que ser um modelo a seguir que finde várias etapas e não só o ato de ensinar. Aprendi que é fulcral discutir com as crianças todos os aspetos envolventes ao ser humano, é necessário ajudar a compreenderem e serem consencientes das realidades adversas, o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive (Ministério da Educação 1997), ou seja, é necessário lhes transmitir uma educação formal e informal para que no seu todo seja um ser consciente e feliz que lhe permite viver em sociedade com a capacidade de compreender o que o rodeia com personalidade, autonomia e responsabilidade. Na verdade, “o tempo de aprender e o tempo de viver e crescer não estão separados e, em todo o momento a criança cresce e aprende (...)” (Bassedas, et al 1999, p. 100).

Assim, tendo em conta que a motivação é um fator primordial para uma aprendizagem com sucesso, procurei aprofundar os meus conhecimentos no âmbito da utilização do lúdico no ensino/aprendizagem. Segundo Lima (2011), *o professor deve descobrir estratégias, recursos, que façam com que o aluno queira aprender, deve fornecer estímulos para que o aluno se sinta motivado a aprender. Ao estimulá-lo, o professor estará desafiando-o à aprendizagem, buscando os motivos que provocam o seu interesse para aquilo que vai ser aprendido*. Foi neste espírito que decorreram todas as atividades propostas nas aulas. Procurei desafiar o aluno em buscar do saber e incentivar para a descoberta conseguindo desenvolver nos alunos uma atitude que garantiu o desejo de saber mais.

Em ambos os contextos, tive a oportunidade de ter orientadores e coordenadores competentes, compreensivos, amigáveis e com o objetivo de me fazer sentir integrada na comunidade educativa. Os professores cooperantes foram elementos igualmente importantes no auxílio e apoio a toda esta componente, no fundo, são os nossos braços direitos, que nos dão oportunidade de vivenciar um contexto desconhecido, ensinam-nos estratégias, atitudes e posturas a ter com o grupo de alunos, com quem existe a troca de experiências, ideias e opiniões

de forma construtiva, que nos tratam como profissionais da área e nos dão liberdade para pormos em prática as nossas curiosidades, estratégias e perspetivas. Todos os professores da Prática de Ensino Supervisionada contribuíram de igual forma na construção de minha identidade e no aperfeiçoamento da minha prática enquanto futura profissional de educação. Foi importante o constante feedback e correções das planificações e reflexões orientando-nos para uma prática pedagógica melhor e com mais significado para as crianças, enriquecendo a nossa formação. Esta aprendizagem e desenvolvimento em colaboração foi uma estratégia significativa para compreender os pontos de fragilidade na minha ação de forma a introduzir novos saberes às minhas vivências o que resultou numa aprendizagem significativa permitindo-me melhorar ao longo deste percurso. O companheirismo que desde aí existiu fomentou aspetos bastante positivos e preponderantes para o enriquecimento de todo o meu processo ao longo das semanas de prática, bem como no crescimento de uma boa colaboração. Desde a entrega de documentos relacionados com a turma, à criação das planificações semanais, às conversas informais e ao trabalho em conjunto na sala de aula, fez evoluir-me enquanto futura professora, no conhecimento de novos conteúdos e estratégias que serviram para uma maior capacidade de me moldar às exigências que a docência apresenta.

Deste modo, importa mencionar a relevância do estágio em pares, pelo que este se mostrou uma mais-valia, tanto ao nível profissional como pessoal, na medida em que se trocaram vários pontos de vista, houve um auxílio mútuo, bem como se refletiu em conjunto e criticamente acerca do desempenho de ambas, na tentativa de uma ação mais adequada ao contexto e ao grupo de crianças.

O período de observação foi crucial para compreender a dinâmica da sala de aula assim como a personalidade de cada aluno, das suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informação sobre o contexto familiar e o meio em que estão inseridas de forma a adequar o processo educativo às suas necessidades. No fundo todo a minha prática, planificação, reflexão e investigação foi com base na observação e nas primeiras interações com o grupo servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo (Ministério da Educação, 1997). Saliento a importância de sermos professores em constante formação para estarmos preparados para trabalhar com vários tipos de alunos e também com novas problemáticas que vão surgindo na sociedade de forma a sermos capazes de identificar, observar e analisar sobre a prática pedagógica. Ser professor é uma tarefa complexa, uma vez que envolve competências científicas, sociais e organizacionais. O professor tem o papel de planificar e executar a mesmas com os alunos, tendo que posteriormente avaliar esse processo. A melhoria deste processo depende de uma formação contínua escolhida pelo professor. Assim, sendo o professor tem nas mãos o futuro da sociedade e como tal tem o dever de “(...) ajudar os alunos a tornarem-se

indivíduos não dependentes, mas pelo contrario competentes, críticos e confiantes nos aspetos essenciais em que a vida se relaciona com a matemática.” (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p.18).

Posto isto, senti-me apta a planear atividades estimulantes que promovessem as aprendizagens as crianças, que fossem suficientemente desafiadoras acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de autoestima. Planear implica que o educador/professor reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiencias de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização. Todo este processo de planeamento permite à criança explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição de forma a usufruírem de interações diversificadas com todo o grupo (Ministério da Educação, 1997).

A planificação tem sem dúvida uma grande importância para o professor e é o instrumento principal para a tomada de decisões didáticas que passam pela seleção de estratégias, objetivos e interações com todas as funções do ato de ensinar como um guia curricular assim como objeto de organização e previsão da interação entre aluno e professor. Na seleção de atividades que compõem a planificação é necessário ter em conta os interesses dos alunos, os seus conhecimentos prévios e as suas capacidades com o intuito de criar condições adequadas a aprendizagem despertando a criatividade e a curiosidade.

A minha grande preocupação pelo qual me fez estudar e pesquisar de forma exaustiva no encontro de estratégias é a diversidade cultural existentes nos contextos. Segundo Arends (1995), *para se familiarizar com as culturas locais, os professores devem procurar ler livros, revistas e artigos de investigação* para encontrarem estratégias de ensino de inclusão e integração dos alunos. Para tal, é necessário ir ao encontro das suas necessidades e compreender as suas atitudes como forma de combater os preconceitos e estereótipos. Arends (1995) afirma que, *é igualmente importante que os professores se certifiquem de que o seu programa é justo e culturalmente relevante, e que estão a utilizar estratégias de ensino eficazes e culturalmente recetivas*. É neste sentido que procurei utilizar metodologias de ensino diversificados. Ainda indo ao encontro de Arends (1995), o professor deve ser capaz de *interligar o mundo e as culturas dos seus alunos com o mundo da escola e da sala de aula*. Para tal, procurei o conhecimento que estas crianças/ alunos possuíam e ajudei-os a formar ligações entre o que já sabem e o que vão aprender.

Este processo que me refiro com apreço, passa pela formação de grupos de trabalho consoante as suas capacidades e com um equilíbrio étnico e social. Segundo Arends (2008), os

agrupamentos por capacidades devem ser flexíveis e a composição dos grupos deve ser alterada à medida que os alunos progridem ou que novas necessidades são identificadas.

Para tal, foi necessário planificar atividades de ensino que interligam uma grande variedade de estilos de aprendizagem no sentido de atendermos a todas as dificuldades dos alunos e na promoção das competências de cada um de forma a promover a motivação e o sucesso escolar como um todo.

As planificações de todas as atividades propostas englobaram o caráter científico e lúdico tornando-se um grande desafio e indispensáveis na utilização de diferentes estratégias para auxiliar os alunos a adquirirem as competências necessárias. Neste sentido, foi necessário criar materiais pedagógicos que explorassem esses conteúdos de uma forma apelativa e motivante para o aluno cultivando a nossa imaginação e criatividade assim como proporcionar aos alunos novas experiências e vivências. O uso dos mais diversos materiais e recursos lúdicos, como também a realização de diversas atividades práticas para o desenvolvimento de todas as áreas, serviram para que os alunos pudessem atingir objetivos que eram fulcrais para um ambiente de incentivo, trabalho motivador, significativo e dinâmico, na sala de aula. É importante proporcionar diversas oportunidades de contato com materiais para despertar interesse e envolver o aluno em situações de aprendizagem matemática, já que os materiais podem constituir um suporte físico através do qual as crianças vão explorar, experimentar, manipular e desenvolver a observação (Gomide, 1970).

Ainda no que concerne a planificação de atividades, é importante referir a relevância de articular as diferentes áreas de conteúdo e domínios uma vez que estabelece uma progressão de experiências e oportunidades de aprendizagem, tendo em conta o que observa da evolução do grupo e do desenvolvimento de cada criança (Ministério da Educação, 1997).

Em relação às reflexões, apesar do curto espaço de tempo que foi dada para a elaboração destas sobre a prática pedagógica, refiro que foram indispensáveis para a minha progressão e adequação da minha intervenção junto aos grupos. Desta forma, contribuíram na construção da minha identidade dando espaço para escolher que tipo de profissional pretendia ser futuramente. De forma pessoal, atrevo-me a referir que estou perante numa construção de identidade influenciada por todos estes fatores, valores, normas e processos. A minha postura em sala aula, como preparação das aulas, a relação que tive com os alunos e as estratégias que utilizei são evidências disso. Considero toda esta formação pessoal e profissional um momento crucial para decisões futuras, estou realmente envolvida e entregue a esta consciência e realidade. É dentro desta consciência que a reflexão sobre aprendizagens e estratégias utilizadas nos faz evoluir e ganhar experiência. É necessário sabermos aceitar novos desafios, opiniões, e sobretudo arriscarmos para construirmos conhecimento e evoluirmos a nível pessoal e

profissional. Ressalto que estamos longe de ser perfeitos e que o bom caminho passa sobretudo pela aceitação da crítica construtiva e aceitação de si própria. Quanto tal não acontece, advém a frustração e o mau estar de tudo o que nos rodeia, o que não traz a felicidade e muito menos o princípio de ser um bom professor.

A prática de ensino supervisionada fez-me perceber a importância que a família tem na vida escolar de todos os alunos e para o seu desenvolvimento. Segundo Picanço (2012), a escola não deve ser só um lugar de aprendizagem, mas também um campo de ação no qual haverá continuidade da vida afetiva que deverá existir a 100% em casa. É na escola que se deve conscientizar a respeito dos problemas do planeta: destruição do meio ambiente, desvalorização de grupos menos favorecidos economicamente, etc. Na escola deve-se falar sobre amizade, sobre a importância do grupo social, sobre questões afetivas e respeito ao próximo. É de extrema importância o estudo da relação família/escola, onde o educador/professor se esmera em considerar o educando, não perdendo de vista a globalidade da pessoa, percebendo que, o jovem, quando ingressa na rede escolar, não deixa de ser filho, irmão e amigo. De facto, tive oportunidade de observar e interagir com todo este envolvente em que a escola construiu uma relação com a família bastante segura, planeiam, estabelecem compromissos e acordos para com o educando de forma a ter uma educação estável com qualidade, tanto em casa como na escola.

Em ambos os contextos foi notável a confiança que os pais depositam nos professores e em toda a comunidade educativa para educarem os filhos, no entanto, é necessário desmitificar a ideia que cabe ao professor educar os filhos e quando chegam a casa o trabalho está feito. Não é esse o papel da escola, mas sim de criar espaços de desenvolvimento e aprendizagem envolvendo aspetos, culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos com o intuito de formam cidadãos conscientes das suas responsabilidades. Daí a importância de a escola ser aliada às famílias dos alunos para que em conjunto proporcionem à criança todo um conjunto de alicerces indispensáveis ao seu crescimento.

Assim sendo, considero que todas as minhas aprendizagens científico-pedagógicas construídas ao longo deste percurso foram tão importantes como as aprendizagens sociais e afetivas, de compressão, partilha e interajuda que se estabeleceram com os alunos e com os professores.

Em relação ao ambiente de aprendizagem, em ambos os contextos, as crianças/alunos interagiram de forma gratificante e reagiram com espírito positivo à minha presença e posição de liderança do grupo. Este primeiro contato foi facilitador no desenvolvimento da aprendizagem social e escolar. Segundo Arends (1995), *esta interação social na sala de aula é um resultado de pessoal individualmente motivados respondendo umas*

às outras num contexto social. Afirmar ainda que é destas interações que o bom clima da sala de aula surge, se mantêm e produz determinados comportamentos dos alunos para aprendizagem social e escolar. Posteriormente, tive o privilégio de conseguir conquistar as crianças/alunos de várias culturas, apesar das inúmeras dificuldades de aprendizagem, demonstraram interesse, participaram nas aulas e inclusive surpreenderam com os resultados finais. Foi um grupo e uma turma que no geral se ajuda mutuamente e preocupam-se com que o colega finalize as atividades/exercícios. Deste modo concordo que um clima positivo é aquele em que os alunos têm expectativas de que cada um irá dar o seu melhor intelectualmente e se apoiam mutuamente; onde os alunos partilham elevado grau de influencia potencial, tanto uns com os outros como com o professor (Arends, 1995, p. 112).

Por outro lado, existiram momentos menos bons, em que várias dificuldades foram surgindo assim como gerir uma turma, controlar os comportamentos, encontrar um equilíbrio entre a observação e a participação e lidar com crianças com necessidades educativas especiais pois foi necessário adotar estratégias diferentes com o intuito de alcançar objetivos.

Em relação à gestão e integração no grupo procurei ser calma e tranquila, segundo Montessori (s.d), *o professor que procura chamar pelo aluno numa voz calma e tranquila, estará ensinando a controlar a sua própria voz; a tranquilidade de uma criança só será obtida através de exemplos.* Com isto, consegui manter o grupo calmo nas atividades que exigiam mais empenho e atenção e aproveitei esses momentos para deixar fluir a atividade dando oportunidade aos alunos de aprenderem e agirem de maneira desejada dando sempre o exemplo e demonstrações práticas.

Em relação ao trabalho desenvolvido com as crianças com necessidades educativas especiais procurei inclui-las em todas as interações e tarefas mesmo sabendo que não as concretizavam de forma correta. A meio ver o importante é que estas crianças/alunos se sintam felizes em vir à escola, se sintam incluídos e essencialmente úteis em todo este processo de aprendizagem. Foi deveras um processo moroso, mas com resultados bastante positivos e reveladores. As crianças/alunos sem necessidades educativas especiais interagiam com estas crianças/alunos de forma cooperativa tendo consciência dos seus pontos fortes e das limitações da sua problemática encorajando-os a cada tarefa em que participaram. Segundo Nielson (1999), *estas experiências positivas proporcionam a todos os envolvidos uma oportunidade de crescimento social e emocional.*

Apesar de todas as restrições que as crianças/alunos apresentam, o fato de se sentirem integrados no grupo/turma e no ambiente de sala de aula, levou a uma evolução extraordinária. Segundo Arends (1995), *as crianças devem ser educadas num ambiente o menos restrito possível. Isto significa que as crianças com dificuldades devem, na medida do possível, ser*

incluídas em salas de aula regulares. Os alunos com dificuldades físicas, emocionais e de aprendizagem pouco severas, devem passar todo o dia escolar numa sala de aula. Aqueles que têm problemas ligeiramente mais sérios, devem receber apoio complementar por parte de um professor de ensino especial, durante ou fora das salas regulares. Para a superação das dificuldades de aprendizagens destes alunos, creio que será necessário utilizar uma pedagogia diferenciada de modo a estimular o funcionamento cognitivo.

Da nossa parte, desenvolvemos um trabalho individualizado que os ajudou a integrar-se e a participar em momentos de sala de aula na medida de se sentir capazes e socialmente aceite.

Deste modo concluo que me sinto concretizada, a passagem pelos dois contextos da Prática de Ensino Supervisionada I e II foi fundamental para o meu crescimento como futura profissional enriquecendo a minha formação, sinto-me orgulhosa por ter conseguido ultrapassar todos os obstáculos que foram surgindo, a experiencia foi deveras positiva e cheia de emoções e sentimentos. Levo para sempre no meu coração amizades, sorrisos, carícias e todos os sonhos de crianças puras, sinceras e transparentes que jamais esquecerei. Ser professor não é tarefa fácil, mas é das coisas mais maravilhosas que já fiz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (DGEBS), D. G. (1993). *Programa do desporto escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Abrantes, P., Serratina, L., & Oliveira, I. (1999). *A matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Araújo, J. (1986). *Guia do Animador e Dirigente Desportivo*. Lisboa.
- Arez, A. (1999). *Desenvolvimento da criança e espaço físico: estudo das rotinas de vida, percepção do espaço físico e independência de mobilidade em crianças do meio rural e urbano*. Faculdade de Motricidade Humana, Cruz Quebrada: Dissertação de mestrado em Desenvolvimento da Criança, variante desenvolvimento motor.
- Arez, A., & Neto, C. (1999). *The Study of Independent Mobility and Perception of the Physical Environment in Rural and Urban Children*. Lisbon: In Paper Present in the XIV IPA World Congress.
- Barbanti, V. (2003). *Dicionário de educação Física e Esporte*. Brasil: Barueri.
- Barreiros, J. (1981). *Actividade motora e desenvolvimento conceptual*. Ludens - vol.5, n.4, pp.5-12.
- Barreiros, J. (2007). *Desenvolvimento Motor: a delimitação de uma sub-área disciplinar*. In R.J. Krebs, & C.A. Neto, *Tópicos em desenvolvimento motor na infância e adolescência* (pp.48-65). Rio de Janeiro: LECSU.
- Bassedas, Eulália, Huguet, Teresa, & Solé, I. (1999). *Aprender a ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artes médicas.
- Batistella, P. (2001). *Estudo de parâmetros motores em escolares com idade de 6 a 10 anos da cidade de Cruz Alta*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado de Santa Clara, Florianópolis.
- Black, J., Gregersen, H., & Mendenhall, M. (1992). *Global assignments*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bohme, M. (1988). *Relações entre aptidão física, esporte e treinamento esportivo*. Brasília.
- Bomtempo, E., Hussein, C., & Zamberlan, M. (1986). *Psicologia do Brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos*. São Paulo: Nova Stella.
- Borges, C. (2014). *O Desenvolvimento da Motricidade na Criança e as Expressões: Um estudo em Contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Mestrado, Ciências da Educação da Universidade dos Açores. Açores: Universidade dos Açores.
- Bougère, G. (2001). *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cartez.

- Bragada, J. (1995). *Influência do Tempo Diário de Actividade Física na Aptidão Física de Crianças do Sexo Feminino de 9-10 anos Provenientes de Meios Diferentes (Rural e Urbano)*. FCDEF-UP: Tese de Mestrado.
- Bulut, Z., & Yilmaz, S. (2008). *Permaculture playgrounds as a new design approach for sustainable society*. International Journal of Natural Sciences.
- Clark, J. (1994). *Motor development*. In *Encyclopedia of Human Behavior*. New York: Academic Press.
- Claval, P. (1987). *Geografia do homem. Cultura. Economia. Sociedade*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Cordovil, R., & Barreiro, J. (2014). *Desenvolvimento Motor na Infância*. Lisboa: Edições FMH.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Grupo Almedina.
- Dias, R. (2013). *O desenvolvimento das habilidades posturais: um estudo de intervenção motora com crianças em idade pré-escolar. Relatório de Mestrado*. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.
- Donnelly, F. (2003). *Developmental Physical Education for All Children*. United States: Human Kinetics: (4ªed.).
- Dowling, o., & Brown, A. (2010). *Doing Research/Reading Research: Re- interrogating education*. London and New York: Routledge.
- Dugas, C., & Point, M. (2012). *Portrait du développement moteur et de l'activité physique au Québec chez les enfants de 0 à 9 ans*.
- Dumazedier, J. (1972). *Vers une civilization du loisir?* Paris: Editions du Seuce.
- Elias, N., & Dunning, E. (1992). *A busca da excitação*. Lisboa: Difel.
- Escultas, C. (1999). *Actividade Física e Práticas de Lazer na Adolescência: Promoção e Manutenção em Função da Natureza da Atividade Física e do Estatuto Socio-econômico. Dissertação de Mestrado*. Porto: FCDEF-UP.
- Escultas, C., & Mota, J. (2005). *Actividade Física e Práticas de lazer em adolescentes* (Vol. 5). Revista Portuguesa de Ciências e Desporto.
- Esmaeelzadeh, S., Elyasi, G., & Salehian, M. (2012). *Comparison of perceptual motor skills of first and third elementary girls in urban and rural areas*. European Journal of Experimental Biology.
- Ferreira, A. (1999). *SPSS - Manual de Utilização*. Escola Superior Agrária de Castelo Branco.
- Fialho, I., Verdasca, J., Moreira, L., Chaleta, E., Gracio, L., Magalhães, O., . . . Tobias, A. (2013). *Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

- Física, A. m. (2004). *Neto, C.; Marques, A.* Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana: Universidade Técnica de Lisboa.
- Flores, A. (2000). *Habilidades motrices*. Barcelona: INDE Plucaciones.
- Fonseca, V. (1995). *Temas de psicomotricidade: o papel da motricidade na aquisição da linguagem*. Lisboa: FMH.
- Freitas, P., V., F., Ribeiro, M., & Carvalho, A. (2014). *A importância da brincadeira no desenvolvimento das habilidades motoras básicas em crianças entre 6 e 7 anos*. (Vol. 13). Coleção Pesquisa em Educação Física.
- Gabbard, C. (2008). *Lifelong motor development (5th edition)*. San Francisco, CA: Benjamim Cummings.
- Gallahue, D. (2002). *Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkien.
- Gallahue, D., & Donnely, F. (2008). *Educação Física desenvolvimentista para todas as crianças*. São Paulo: Phorte.
- Gallahue, D., & Ozmun, J. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte Editora.
- Gallahue, D., Oznum, J., & Goodmay, J. (2013). *Compreendendo o desenvolvimento: bebês, crianças, adolescentes e adutlos* (Vol. 7). São Paulo: AMGH e editora Ltda.
- Garcia, C. (2005). *Infância*. In D. Gallahue, & J. Ozmun, *Compreendendo o desenvolvimento motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos* (pp. 198 - 199) . São Paulo: Phorte Editora.
- Gimenez, R., & Ugrinowitsch, H. (2002). *Iniciação esportiva para crianças da segunda infância*. São Paulo: Rev. Cient. ConScientiae Saúde.
- Glaner, M. (2002). *Crescimento físico e aptidão física relacionada à saúde em adolescentes rurais e urbanos*. Santa Maria: Tese de Doutorado: UFSM.
- Goldberg, C., & Van Sant, A. (2002). *Desenvolvimento motor normal*. In J.S. Tecklin, *Fisioterapia pediátrica* (pp.13-34). São Paulo: Artmed.
- Gomide, M. (1970). *Explorando a matemática na escola primária*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora.
- Gorla, J., & Araújo, P. (2007). *Avaliação Motora em Educação Física adaptada*. São Paulo: Phorte Editora.
- Graca, A. (2000). A Importância da atividade física para a educação da saúde. Em P. Botelho, *Educação física no 1ºCiclo* (pp. 34-39). Porto: Câmara Municipal do Porto e FCDEF-UP.
- Haywood, K., & Getchell, N. (2004). *Desenvolvimento Motor ao longo da vida (3 ed)*. Porto Alegre: ArtMed.

- Hensch, T. (2004). *Critical period regulation*. Annual Review of Neuroscience, 27, 549 - 579.
- I. Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Portugal: McGraw-Hill de Portugal.
- I. Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Portugal: McGraw-Hill de Portugal.
- Instituto Nacional de Estatística. (2011). Censos 2011.
- Isayana, H., & Gallardo, J. (1998). *Desenvolvimento motor: análise dos estudos brasileiros sobre habilidades motoras fundamentais*. Revista de Educação Física, 9 (1), 75 - 82.
- Júnior, J. (2004). *A Escola como espaço de Actividade Física Continuada*. Maringá: Educação Física e Esportes.
- Jambor, T. (1990). *Playground needs of children, and safety: an issur in conflit. Paper represented at the 11th International Association for the Child's Right to Play*. Word Conference: IPA.
- Jesus, J. M. (2013). *Importância da educação física no Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Karsten, L. (1998). *Growing Up in Amsterdam: Differentiation and Segregation in Children's daily Lives*. Urban Studies, Vol.35, Nº3, 565-581.
- Kohl, H., & Hobbs, K. (1998). *Development of physical activity behavinous among children and adolescents*. . Pediatrics.
- Kohl, H., & Hobbs, K. (s.d.). *Development of physical activity behavinous among children and adolescents*. Pediatrics.
- Lima, S. (2011). *A importância da motivação no processo de aprendizagem*.
- Lopes, L. (2006). *Actividade física, recreio escolar e desenvolvimento motor - Estudos Exploratórios com crianças do 1ºCiclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.
- Lopes, V. (1992). *Desenvolvimento Motor: Indicadores bioculturais e somânticas do rendimento motor em crianças de 5/6 anos. Tese de Mestrado*. Lisboa: UTL - FMH.
- Loquet, M., & Léziart, Y. (2004). *Cultures Sportives et Artístique: Formalisation des Savoirs Professionnels*. France: Université de Rennes 2.
- M.E. (1992). *A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa : Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- M.E. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- M.E. (2004). *Orientação Curricular e Programas, 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- M.E. (2010). *Metas de aprendizagem da Educação Pré-escolar*. Lisboa : Ministério da Educação.
- Magill, R. (1998). *Aprendizagem motora: conceitos e aplicação*. São Paulo: Edgar Blucher.

- Malina, R. (1980). *Environmentally Related Correlates of Motor Development and Performance During Infancy and Childhood*. Dudaque.
- Manoel, E. (2007). *A criança e desenvolvimento: algumas notas numa perspectiva etária*. In R. Krebs, & C. Neto, *Tópicos em desenvolvimento motor na infância e adolescência* (pp. 187 - 200). Rio de Janeiro: Editora Junior.
- Marmeleira, J., & Abreu, J. (2007). *O desenvolvimento da proficiência motora em crianças ciganas e não ciganas: estudo comparativo*. *Etnicidade e desenvolvimento motor* (Vol. 3). Santa Maria da Feira.
- Marques, A. (2004). *Jogo e desenvolvimento da criança hoje*. In Horizonte: FMH, vol.XIX.
- Marques, A. (2004). *Jogo e desenvolvimento da criança hoje*. In Horizonte: FMH, vol. XIX.
- Martins, A., Dias, E., & Martins, R. (2011). *A Importância da aula e do profissional de Educação Física no processo de desenvolvimento global da criança nos anos escolares iniciais do Ensino Fundamental*. Buenos Aires: Revista Digital.
- Matos, Z. (2000). *A importância da educação física no 1ºCiclo do Ensino Básico*. In P. Gomes, *Educação física no 1ºCiclo* (pp.21 - 29;34 - 39). Porto: Universidade do Porto.
- Miguel, S. (2014). *Estudo comparativo da coordenação motora, entre crianças do meio rural e do meio urbano, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, na região do Alentejo*. Évora: Dissertação de Mestrado.
- Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: why children need to play in school*. College Park: MD: Alliance for childhood.
- Montessori, M. (s.d.). *Montessori em família*. Portugal: Internacional Portugália Editora.
- Morais, J. (2013). *Alfabetizar em Democracia*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Moreira, C. (2000). *Educação Física no 1ºCiclo do Ensino Básico. Contributos para a sua efectiva implementação: Estudo realizado com docentes do CAE Tâmega e análise da sua Formação Inicial*. FCDEF-UP: Dissertação de Mestrado.
- Moreira, S. (2006). *As actividades lúdico-desportivas nas práticas de lazer em crianças do 1ºciclo*. *Tese de Mestrado*. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da criança.
- Moreno, D. (2002). *Proficiência motora e Indicadores biossociais: um estudo numa população infanto-junvenil proveniente de meio rural e urbano*. Uniservidade de Coibra. Coimbra: Dissertação para obtenção de grau mestre.
- Moreno, D., & Vasconcelos, O. (2009). *Aptidão física, estatuo maturacional e indicadores bissociais. Estudo em adolescentes do sexo feminino de dois meios distintos (rural e urbano)*. Porto: FCDEF.
- Mota, J. (1997). *Actividade Física no Lazer: Reflexos sobre a sua prática*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Mota, J. (1999). Individual difference in physical activity during primary school recess: a preliminary investigation on portuguese and english children. Em *Pediatric Exercise Science* 11(3) (pp. 297-298).
- Mota, J., & Rodrigues, S. (1999). *Jogo e Espaços Lúdicos Infantis*. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.
- Mota, J., & Sallis, J. (2002). *Atividade física e saúde: factores de influência da actividade física nas crianças e adolescentes*. Porto: Campo do Desporto.
- MTS, B. (1988). *Desenvolvimento motor: aspectos a serem considerados na elaboração de um programa de educação física para crianças de 7 a 10 anos*. Rev Bra Ciênc Mov; 2(2):39 - 47.
- Murcia, M. (2005). *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed.
- Nave, M. (2010). *A criança, o meio e o perfil psicomotor. Dissertação de mestrado em Motricidade Infantil*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco.
- Nelson, C., & Bloom, F. (1997). *Child development and neuroscience*.
- Neto, C. (1994). *Motricidade e Jogo na Infância*. Brasil: Sprint Edições.
- Neto, C. (1995). *Motricidade e Jogo na Infância*. Brasil: Sprint.
- Neto, C. (1997). *Tempo e espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais*. Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C. (2004). A criança e a atividade desportiva. Desporto Infantil. *Revista de Educação Física e Desporto*, Vol. X, março/abril, pp.20-23.
- Neto, C. (s.d.). *Desenvolvimento motor e contextos sociais*. Conferência realizada no município de Faro a 14 de fevereiro de 2007.
- Neto, C. (s.d.). *Jogo na Criança e Desenvolvimento Psicomotor*. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Neto, C., Barreiros, J., Cordovil, R., & Melo, F. (2014). *Estudos em desenvolvimento motor da criança VII*. Lisboa: Edições FMH.
- Newell, K. (1985). *Motor skill acquisition and mental retardation: overview of traditional and current orientation*. Nova Jersey.
- Nielson, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais em sala de aula - um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, V. (2009). *Estudo comparativo de jovens em habitats predominantemente urbanos e predominantemente rurais. Dissertação de Mestrado*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

- Oliveira, A., Bonela, E., & Souza, R. (2007). *A influência das aulas de Educação Física na melhoria das habilidades motoras das crianças do 1ºCiclo da escola Maria de Lourdes*. Universidade Federal de Rondônia: Educação Física PROHACAP.
- Ozdirenc, M., Ozlan, A., Akin, F., & N., G. (2005). *Physical fitness in rural children compared with urban children in Turkey*. Turkey.
- Palma, M., Pereira, B., & Valentim, N. (2009). O Desenvolvimento motor de pré-escolares com diferentes níveis iniciais de habilidade. Em L. Rodrigues, L. Saraiva, J. Barreiros, & O. Vasconcelos, *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança II* (pp. 207-216). Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Paoletti, R. (1999). *Éducation et Motricité: L'enfants de deus à huit ans*. Canada: Bock Université S.A.
- Papalia, D., & Oldes, S. (2002). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Papalia, D., Oldes, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* (Vol. 8). Lisboa: Editora MC Graw-Hill de Portual, Lda.
- Pediatrics, A. A. (2011). *The importance of play in promoting healthy development and maintaining strong parent-child bond: focus on children in poverty*. Pediatrics.
- Peña-Reyes, M., & Malina, R. (2003). *Urban-rural in the physical fitness os school children in Oaxaca*. Mexico: Ann Hum Biol 15:800-813.
- Pereira, B. O., Silva, A. N., & Carvalho, G. S. (2012). *Atividade física, Saúde e Lazer: o valor formativo do jogo e da brincadeira*. Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, B., & Neto, C. (1997). *A Infância e as Práticas Lúdicas. Estudo das Actividades dos tempos livres nas crianças dos 3 aos 10 anos*. In: Pinto, m.; Sarmento, L.M. *As crianças, contextos e Identidades*. Braga: Centro de Estudos da criança - Universidade do Minho.
- Pereira, B., & Neto, C. (1999). *As crianças, o lazer e os tempos livres*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Pereira, B., Neto, C., & Smith, P. (1997). *Os espaços de recreio e a prevenção do "Bullying" na escola*. In: Neto, C. *Jogo e Desenvolvimento da Criança*.
- Peres, C., Serrano, J., & Cunha, A. (2009). *Desenvolvimento infantil e Habilidades Motoras*. Viseu: Vislis Editores.
- Pérez, L. (1999). *Competência motriz: elementos para compreender el aprendizaje motor en educación física escolar*. Madrid: Gymnos.
- Piaget, J. (1976). *Psicologia e pedagogia*. (D. A. Silva, Trad.) Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Piajet, J. (1972). *Os estágios de desenvolvimento Intelectual da criança e do Adolescente*. Rio de Janeiro: Forense.

- Picanço, A. L. (2012). *A relação entre a escola e família*. Escola Superior de Educação João de Deus, Dissertação de Mestrado, Lisboa.
- Pimentel, J., & Oliveira, J. (2003). *Influência do meio no desenvolvimento da coordenação motora global e final: Estudo com crianças de 9 e 10 anos da Cidade do Porto e da Beira Alta*. Horizonte: Vol. XVIII, Nº5, pp. 34-37.
- Pinto, M. (1995). *A televisão no quotidiano das crianças*. Braga: Universidade do Minho: Dissertação de Mestrado.
- Pissarra, M. (1993). *Desenvolvimento motor e envolvimento social. Estudo do crescimento e desenvolvimento das capacidades motoras das crianças dos 7 aos 9 anos de idade nos meios rural e urbano*. Lisboa: FMH: Dissertação de Mestrado.
- Profírio, E., & Faganello, F. (2012). *Influência do ambiente rural e urbano no desenvolvimento funcional de crianças de até seis anos de idade*. SP-Brasil: Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional - UNESP.
- Ramos, E. (2007). *Associação do meio (urbano, semi-urbano e rural) ao crescimento físico humano, à maturação biológica, à actividade física e à aptidão na criança e no adolescente madeirense*. Univerdade da Madeira: Departamento de Educação Física e Desporto.
- Ré, A. (2010). *Crescimento, maturação e desenvolvimento na infância e adolescência: Implicações para o esporte*. Brasil: Universidade de São Paulo.
- Renson, R., Beunen, O., De Witte, L., Ostyn, M., Simons, J., & Van Gerven, D. (1980). *The social spectrum of physical fitness of 12 to 19 yaer-old boys*. In: *Kinanthropometry, L. International Series on Sport Sciences*. Baltimore: University Park Press.
- Ribeiro, E. (2008). *A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa*. Centro Universitário do Planalto de Araxá: In: Evidências, olhas e pesquisas em saberes educacionais. Número 4.
- Roberton, M. (1982). *Describing "stages" within and across motor tasks*. In: J.A. Kelso & J.E. Clark (eds) *The development of movement control and co-ordination*. New York: John Wiley.
- Rocha, L., Mira, J., Guimarães, M., & Comédias, J. (2010). *Documento de apoio à organização curricular e programas de educação física. Obtido em 23 de Janeiro de 2011*. Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Rodrigues, L. P., Saraiva, L., Barreiros, J., & Vasconcelos, O. (2009). *Estudos em desenvolvimento motor da criança II*. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Rodrigues, L., Bezerra, P., & Saraiva, L. (2005). *Influência do meio (urbano e rural) no padrão de aptidão física de rapazes de Viana do Castelo, Portugal*. Escola Superior de Educação, Portugal: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

- Rodrigues, P., & Saraiva, P. (2012). *Relação entre sucesso motor e o resultado escolar de crianças no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, 36, 51 - 61.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Santos, S., Dantas, L., & Oliveira, J. (2004). *Desenvolvimento Motor de Crianças, de Idosos e de pessoas com transtorno da coordenação*. Rev Paul Educ Fís; 18:33-44.
- Santos, V., & Vieira, J. (2013). *Prevalência de desordem coordenativa desenvolvimental em crianças com 7 a 10 anos de idade*. Brasil: RBCDH.
- Sarmiento, J. (2002). *Espaços de Lazer para a Infância na Região do Norte - Minho-Lima e Alto Trás-os-Montes*. Porto. Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente CCRN - Comissão de Coordenação da Região do Norte.
- Serra, M. (1992). *Desenvolvimento motor, jogo e contexto cultural: estudo comparativo de actividade lúdica e do comportamento motor de três grupos de crianças com 6, 7, 8 e 9 anos pertencentes a meios socioculturais diferenciados*. Lisboa: FMH: Dissertação de Mestrado.
- Serrano, J. (1996). *Envolvimento social e desenvolvimento da criança - estudo das rotinas de vida diária das crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos nos meios rural e urbano*. Tese de Mestrado. FMH, Cruz Quebrada.
- Serrano, J., & Neto, C. (1997). *As rotinas de vida diária das crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos nos meios rural e urbano*. In: C. Neto (Ed). *Jogo e Desenvolvimento da criança*. Edições FMH, IISBOA, OO. 206-255.
- Sharma, V. (1994). *Leisure: a vedantic viem*. In: *New routes for leisure. Actas do congresso mundial*. Lisboa: Edições do Instituto de Ciências Sociais.
- Silva, P. (2002). *O contributo do intervalo escolar no padrão da actividade física diária*. Porto: Universidade do Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física.
- Silveira, D. (2007). *Atividades de Enriquecimento Curricular - Actividade Física e Desportiva. Procedimentos para a sua implementação. Monografia de Licenciatura*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Sobral, F. (1992). *O Estilo de Vida e a Actividade Física Habitual*. Lisboa: Desenvolvimento Somato-motor e Factores de Excelência Desportiva na População Portuguesa.
- Souza, C., Catuzzo, M., & Correa, U. (2007). *O teste abc do movimento em ambientes diferentes*. Lisboa: Revista Portuguesa de Ciências do Desporto.
- Spence, J., & Lee, R. (2003). *Toward a comprehensive model of physical activity*. Psychology of Sport and Exercise.
- Tani, G., Manoel, E., Kokubun, E., & Proença, J. (1988). *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/EDUSP.

- Teixeira, R., Gimenez, R., Oliveira, L., & Dantas, L. (2010). *Dificuldades motoras na infância: prevalência e relações com as condições sociais e econômicas*.
- Teves, N. (2001). *O espaço da criança cidadã do próximo milénio*. Florianópolis: Ed. da UDESC.
- Tojeira, P. (1992). *Estudos: Tempo livre e Desporto* (Vol. 3). Horizonte.
- Torres, F., Piekarczyewcz, L., & Campos, W. (1999). *A Relação entre a compreensão de Educação Física e a performance motora de crianças de faixa etária de 6 a 7 anos*. Universidade de São Paulo: Trabalho apresentado no Simpósio de Educação Física Escolar.
- Tsimeas, P., Tsiokanos, A., Koutedakis, Y., Tsigilis, N., & Kellis, S. (2005). *Does living in urban or rural settings affect aspects of physical fitness in children? An allometric approach*. Br J Sports Med., 39, 671 - 674.
- Ulrich, D. (2000). *Test of Cross Motor Development TGMD-2*. Austin, Texas: Examiner's Manual (Second ed.).
- Utle, A., & Astill, S. (2008). *BIOS instant Notes in Motor Control, Learning and development*. United Kingdom: Tayler Francis Ltd.
- Van der Spek, M., & Noyon, R. (1996). *Children's Freedom of Movement in the Streets*. Amesterdão: Comunicação Apresentada na Conferência Internacional Buildings Identities - Gender Perspectives on Children and Urban Space.
- Vande, W., Bolterus, S., & Guzman, E. (2005). *Multidisciplinary approach of the obese child to the dietary residency of "clairs vallons"* (Vol. 26). Brux: Rev Med.
- Vasconcelos, O., Botelho, M., Corredeira, R., & Barreiro, J. (2010). *Estudos em desenvolvimento motor da criança III*. Porto: Faculdade de Desporto, Universidade de Desporto.
- Vayer, O. (1976). *O diálogo corporal*. Lisboa: Sociculur.
- Venetsanou, F., & Kambas, A. (2009). *Environmental Factors Affecting Preschoolers' Motor Development*. Early Childhood Educ, 37:319 - 327.
- Wang, G., Pereira, B., & Mota, J. (2004). Indoor physical education measured by heart rate monitor: a case study in Portugal. *ournal of sports medicine and physical fitness*, 1-7.
- Yagi, T., Yoshioka, F., & Kitamuta, E. (1978). *The Physical Fitness of Boys and Girls in Different Environments*. In: Fernand Landry e William O. R. Orban. *A collection of de formal papers presented at the International Congress of Physical Activity Sciences held in Québec*. Miami, Florida: Symposia Specialists.
- Zaher, L., & Dossegger, A. (2004). *Motor activity the key to development in childhood*. Institute for exercise abd health sciences.

ANEXOS

ANEXO 1 – PLANIFICAÇÃO DE REFERÊNCIA

Escola: Escola Básica do Cabedelo			Ano /Turma: 1º		Data: 30 de novembro de 2015	
Mestrando: <i>Emilie Caldas Remelgado</i> e Adriana das Dores Paço Araújo			Dia da semana: Segunda-feira		Período: 1º	
Temas/ Conteúdos/ Blocos	Competências/ Objetivos específicos/ Objetivos gerais/ Descritores	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho (incluir aprendizagens prévias se relevante)	Materiais/recursos /espaços físicos	Tempo	Avaliação	
<u>BLOCO 2 – À descoberta dos outros e das instituições – A Escola – A sua classe</u>	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer regras de funcionamento dos vários elementos da classe;- Participar na organização do trabalho da sala;- Participar na arrumação, arranjo e conservação da sala, do mobiliário e dos materiais;- Participar na dinâmica do trabalho de grupo e nas responsabilidades da turma	<p>Nas sessões anteriores, a professora expôs um quadro (anexo 1.1) que contém as tarefas semanais da responsabilidade de cinco alunos. Essas tarefas consistem na eleição de um aluno responsável pela limpeza do quadro, outro aluno será o assistente da professora que auxilia na distribuição de fichas/material necessário, um aluno será responsável por supervisionar a sala no fim das aulas, ou seja, verificar se tudo está organizado e limpo, outro aluno responsável por verificar se a separação de lixo foi bem realizada e por fim, um aluno fica responsável por registar as presenças.</p> <p>Todos os dias de manhã, realizam-se desafios. Os alunos já sabem desde a 1ª semana de implementação que às segundas-feiras fazem-se desafios de português e nas terças-feiras e quartas-feiras realizam-se desafios de matemática. Os desafios de português mudam ao longo do tempo enquanto que os de matemática serão efetuados em torno do cálculo mental. Os registos do desafio do dia são feitos num quadro (anexo 1.2). Os alunos que obtiverem respostas certas terão um visto no quadro (v), caso contrário será colocado um (X).</p>	<p><u>Espaço:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Sala de aula <p><u>Recursos:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Quadro das tarefas- Quadro de registos		<ul style="list-style-type: none">- Respeita as tarefas dos colegas- Cumpre as tarefas- Participa ativamente de forma ordenada	

<p><u>Leitura e escrita</u> (LE1) – Ortografia e pontuação – Sílabas</p>	<p>- Identificar qual a sílaba que foi retirada</p> <p>- Escrever corretamente as sílabas CV</p>	<p>Todas as semanas são expostas estrelas na sala de aula (anexo 1.3). Essas estrelas incidem no comportamento, na realização dos trabalhos de casa, nos desafios de português e nos desafios de cálculo mental, ou seja, todas as semanas é eleito uma estrela do cálculo mental e uma estrela das letras que incidem no quadro de registo anterior (anexo 1.2), uma estrela do comportamento e uma estrela dos trabalhos de casa baseado na observação e registo na grelha de avaliação (anexo 4.1).</p> <p style="text-align: center;">PORTUGUÊS - (9:00h às 10:30)</p> <p>Os alunos abrem o caderno diário de Português começando por escrever a data (16/11/2015) e realizam o desafio do dia. Neste desafio é dado a cada criança um pedaço de folha de papel dividida em duas partes, no qual, os alunos devem preencher o cabeçalho com a data e o rodapé com o nome (anexo 1.4). A primeira parte da folha de papel destina-se ao 1º desafio e a segunda parte ao 2º desafio. Nesta semana, serão apresentadas as sílabas ma, me, mi, mo, mu.</p> <p>A professora coloca os cartões com as sílabas da, de, di, do, du no quadro (anexo 1.5) e pede aos alunos para baixarem a cabeça enquanto retira uma das sílabas. Ao sinal da professora, os alunos levantam a cabeça e têm que descobrir qual é a sílaba que falta e representá-la na primeira parte do papel que lhes foi dado. O exercício repete-se com as sílabas da, de, di, do, e du e os alunos fazem o registo</p>	<p>- Grelha de avaliação</p> <p>- Caderno diário</p> <p>- Folha desafio</p> <p>- Sílabas plastificadas</p> <p>- Ampulheta</p>	<p>5 min</p>	<p>- Identifica qual a sílaba retirada</p> <p>- Escreve corretamente as sílabas</p>
--	--	--	---	--------------	---

<p><u>Leitura e escrita</u> <u>(LE1) – Alfabeto</u></p> <p>- Vogais e consoantes</p> <p>- Consciência fonológica e habilidades fonémicas</p> <p>- Valores fonológicos de ditongos</p> <p><u>Oralidade (O1)</u></p> <p>- Compreensão e expressão</p>	<p>- Conhecer as vogais</p> <p>- Conhecer as consoantes</p> <p>- Discriminar pares mínimos</p> <p>- Conhecer os ditongos</p> <p>- Produzir um discurso oral com correção</p> <p>- Usar vocabulário adequado ao tema e à situação</p>	<p>na segunda parte da folha. É mostrado às crianças uma ampulheta que representa o tempo que têm para realizar o desafio. Após terminar o tempo, a professora recolhe, de imediato, todas as folhas e pergunta qual é a solução, questionando, se algum aluno obteve uma resposta diferente. A ajudante da professora regista no quadro (anexo 1.2) os resultados obtidos.</p> <p>De seguida, a professora relembra as vogais e as consoantes aprendidas nas aulas anteriores e expõe-nas no quadro na forma minúscula manuscrita (anexo 1.6).</p> <p>Visto que, na semana anterior, os alunos demonstraram dificuldade em lembrar os ditongos, a professora propõe, que em conjunto, leiam a tabela com os ditongos correspondentes (anexo 1.7) que está exposto na sala de aula.</p> <p>Posteriormente a professora solicita aos alunos de abrirem o manual de Português na página número 56 (anexo 2.1) e lê o texto:</p> <p>“O Natal não cabe na mão, mas cabe no coração. A Madalena escreveu uma carta ao Pai Natal e ele trouxe coisas bonitas: uma mala, uma mota e uma meia de Natal.”</p> <p>A professora questiona os alunos sobre aspetos do texto:</p> <p>- O natal não cabe na panela? Não cabe no pé? Ou não cabe na mão?</p> <p>- A Madalena escreveu um bilhete? Um e-mail? Ou uma carta?</p>	<p>- Quadro de registo</p> <p>- Vogais e consoantes plastificadas</p> <p>- Tabela dos ditongos</p> <p>- Manual de Português</p>	<p>5 min</p> <p>10 min</p>	<p>- Conhece as vogais e as consoantes</p> <p>- Conhece os ditongos</p> <p>- Produz um discurso oral correto</p> <p>- Usa vocabulário adequado à situação</p>
---	--	---	---	----------------------------	---

<u>Leitura e escrita</u> <u>(LE1) – Alfabeto</u> - Consciência fonológica e habilidades fonémicas - Alfabeto E grafemas - Ortografia E pontuação	- Reconhecer que a mesma letra pode ser representada através de diferentes formas gráficas - Identificar os sons da palavra e estabelecer as correspondências som/letra, letra/som - Identificar sílabas - Escrever corretamente as sílabas CV - Localizar letras, palavras, sílabas em diferentes contextos e em diferentes suportes	Se seguida, propõe que os alunos rodeiem as letras M presentes no texto e que mencionem palavras que conheçam que contenha o som da letra M. A professora escreve as palavras no quadro e os alunos copiam para o caderno diário.	- Caderno diário	5 min	- Conhece as gráficas de representação da letra
		A professora apresenta uma caixa com vários objetos: mola, mota, moeda, macaco, limão, tomate, meia, mapa, colher, borracha, lápis, totó, vela, sabonete e um guardanapo e solicita que, à vez, os alunos venham tirar um objeto da caixa e que digam se contém o som da letra M ou não.	- Uma caixa - Objetos do quotidiano	10 min	- Assinala palavras desconhecidas
		De seguida, os alunos resolvem o exercício número 3 da página 57 do manual de Português com o apoio à tabela da divisão silábica (anexo 1.8).	- Manual de Português	5 min	- Identifica os sons das palavras
		Posteriormente, os alunos exercitam a escrita na letra M na página 57 do manual de Português (anexo 2.2) e completam a tabela seguinte com as sílabas ma, me, mi, mo e mu.	- Manual de Português	5 min	- Escreve corretamente sílabas CV
		De forma a compreender se os alunos reconhecem as sílabas ma, me, mi, mo e mu numa palavra, a professora apresenta várias imagens (mota, macaco, formiga, melão e músico – anexo 1.9) e solicita que os alunos completem com as sílabas acima indicadas e que escrevam no caderno diário as palavras que são novas.	- Imagens plastificadas - Caderno diário	10 min	- Associa palavras ao seu significado

<p><u>Leitura e escrita</u> (LE1) – Alfabeto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consciência fonológica e habilidades fonémicas - Alfabeto E grafemas - Ortografia E pontuação - Produção escrita 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a representação gráfica da fronteira da palavra - Ler palavras através do reconhecimento global - Ler palavras através de correspondência som/letra - Escrever frases simples 	<p>A professora destaca o som da letra M em posição inicial e intermédia e pede aos alunos que digam outras palavras que contemplem a mesma situação.</p> <p>De seguida, a professora apresenta várias imagens que contenham o som da letra M (mapa, tomate, moeda, meia, pomada, mota, mala, mão e lume) e sugere que os alunos escrevam corretamente o nome nas imagens (anexo 1.9.1). Para os alunos que sintam dificuldade na realização da tarefa, a professora fornece as palavras escritas e estes alunos têm que fazer corresponder à imagem correta.</p> <p>A professora escreve várias frases no quadro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A mala é da Lila; - A mota é do tio; - O pai mudou de mota ao pé da meta; - A mãe tapa o pote da Milita; - A meia é do pé do Matias; - O Paulo pula da mota. <p>Os alunos leem as frases em grande grupo e registam no caderno diário.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Imagens plastificadas - Quadro branco - Caderno diário 	<p>10 min</p> <p>20 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Segmenta e reconstrói a cadeia fónica - Estabelece relações de semelhança entre sons - Lê palavras - Escreve frases simples - Escreve de forma correta e legível as vogais
--	---	---	--	-----------------------------	--

<u>Oralidade (O1)</u> – Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos <u>Iniciação à educação literária (IEL1)</u> – compreensão de texto	- Cumprir instruções - Reconhecer padrões de entoação e ritmo - Identificar as palavras que rimam - Identificar a resposta da adivinha	Para termina a aula, a professora faz adivinhas aos alunos através do livro do PNL “O meu livro de adivinhas” – Porto Editora: 1) <i>“Má fama acabei por ter, porque vivo no chiqueiro. Algumas pessoas gostam de me ver como cofre para o dinheiro.”</i> Quem sou eu? R: O porco 2) <i>“Delicioso em qualquer altura do ano, sou mais famoso no verão, na companhia do oceano.”</i> Quem sou eu? R: O gelado 3) <i>“Sou fino e elegante com ponta de carvão. Podes comigo desenhar ou escrever a lição.”</i> Quem sou eu? R: O lápis 4) <i>“Convidas ano após ano os teus melhores amigos; comem um bolo delicioso e passam momentos divertidos”</i> Quem sou eu? R: O aniversário 5) <i>“Tenho rodas e pedais, cadeado e um guiador, gasolina podes poupar se comigo fores passear”</i> Quem sou eu? R: A bicicleta Depois de cada adivinha, os alunos verbalizam as palavras que rimam. T.P.C: escrever as palavras mala, tomate, moeda e mota quatro vezes. Ficha de trabalho (anexo 3.1)	- “O meu livro de adivinhas”	5 min	- Reconhece padrões de entoação e ritmo - Identifica palavras que rimam - Responde corretamente à adivinha
---	---	--	------------------------------	-------	--

MATEMÁTICA - (11:00h às 12:30h)					
<p><u>Números e operações</u> (NO1)</p> <p>- Números naturais</p>	<p>- Escrever corretamente a data</p> <p>- Identificar os algarismos contidos na data</p> <p>- Efetuar adições envolvendo números naturais até 11</p> <p>- Saber que o número natural 11 é composto por uma dezena e uma unidade</p> <p>- Saber de memória a sequência dos nomes dos números naturais até 11</p>	<p>As crianças iniciam a aula com a escrita da data no caderno diário (16/11/2015).</p> <p>A professora desenha no quadro duas prateleiras e coloca 10 carros na primeira prateleira e 1 carro na segunda prateleira questionando os alunos:</p> <div data-bbox="654 365 1500 485"> </div> <p>- Já repararam nos carrinhos que a professora tem?</p> <p>- Quantos carros estão na prateleira mais alta?</p> <p>- E na mais baixa?</p> <p>- Como contaram os carrinhos da prateleira mais alta?</p> <p>- Quantos carrinhos há, ao todo, nas duas prateleiras?</p> <p>- Se tirarem o carrinho da prateleira mais baixa, quantos ficariam ao todo?</p> <p>A professora explica que ao todo, há onze carrinhos e que o número onze corresponde a dez mais um. Escreve no quadro o esquema seguinte:</p> <div data-bbox="647 1027 1104 1165"> </div>	<p>- Caderno diário</p> <p>- 11 carros</p> <p>- Quadro branco</p>	<p>10 min</p>	<p>- Escreve corretamente a data</p> <p>- Identificar os algarismos</p> <p>- Efetua adições com número naturais até 11</p> <p>- Sabe como é formando o número natural 11</p> <p>- Sabe de memória a sequência dos números até 11</p>

<p><u>Números e operações</u> (NO1)</p> <p>- Números naturais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Designar 10 unidades por uma dezena e reconhecer que a representação (10) o algarismo (1) se encontra numa nova posição marcada pela colocação (0) - Aprender a manusear o ábaco - Identificar as ordens do Sistema de Numeração Decimal - Entender o conceito de agrupamentos, reagrupamentos e valor posicional - Compreender os algoritmos das operações de adição e subtração 	<p>A professora apresenta vários materiais que têm sido utilizados nas aulas anteriores: o ábaco vertical, duas molduras do 10 e o material multibase.</p> <p>Num primeiro momento, fornece um ábaco horizontal a cada aluno. A professora mostra aos alunos dois dados que deverão jogá-los, conferindo o valor obtido. Este valor deverá ser representado no ábaco. Para representá-lo deverão ser colocadas argolas correspondentes ao valor obtido no primeiro pino da direita para a esquerda (que representa as unidades). Após todos os alunos terem jogado os dados uma vez, deverão jogar os dados novamente, cada um na sua vez.</p> <p>Quando forem acumuladas 10 argolas (pontos) no pino da unidade, o aluno deve retirar estas 10 argolas e trocá-las por 1 argola que será colocada no pino seguinte, representando 10 unidades ou 1 dezena. Nas rodadas seguintes, os alunos continuam marcando os pontos, colocando argolas no primeiro pino da esquerda para a direita (casa das unidades), até que sejam acumuladas 10 argolas que devem ser trocadas por uma argola que será colocada no pino imediatamente posterior, o pino das dezenas.</p> <p>Com esta atividade inicial, é possível chamar a atenção dos alunos para o fato do agrupamento dos valores, e que a mesma peça tem valor diferente de acordo com o pino que estiver a ocupar.</p> <p>Os alunos deverão registar no caderno diário os pontos obtidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ábaco - 2 dados 	15 min	<ul style="list-style-type: none"> - Sabe manusear o ábaco - Identifica as ordens do sistema número decimal - Compreende os algoritmos das operações de adição e subtração
---	---	---	--	--------	---

<p><u>Números e operações</u> (NO1)</p> <p>- Números naturais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a manusear moldura do 10 - Compreender os algoritmos das operações de adição e subtração - Aprender a manusear o material multibase - Perceber as relações que há entre as peças - Compreender que existem diversas formas de compor o número envolvendo reversibilidade e comparando quantidades. 	<p>Posteriormente, a professora solicita a participação de um aluno para representar o número onze no ábaco vertical.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Moldura do 10 - Material multibase - 2 dados - Caderno diário 	5 min	<ul style="list-style-type: none"> - Sabe manusear a moldura do 10 - Compreende os algoritmos das operações de adição e subtração - Sabe manusear o material multibase - Percebe as relações que há entre as peças - Compreende que existem diversas formas de compor o número envolve
		<p>De seguida, solicita a participação de outro aluno para representar o número 11 nas molduras do 10.</p> <p>Num terceiro momento, a professora, fornece material multibase para cada aluno e mostra aos alunos dois dados que deverão cada um na sua vez, pegar os dois dados e jogá-los, conferindo o valor obtido. Este valor deverá ser representado com o material multibase. Para representá-lo deverão ser formados conjuntos de 10 cubinhos, cada cubinho representa uma unidade.</p> <p>Quando forem acumulados 10 cubinhos (pontos), o aluno deve retirar estas 10 cubinhos e trocá-las por 1 barra, representando 10 unidades ou 1 dezena.</p> <p>Os alunos devem ser estimulados a fazer substituições sempre que necessário, trocar dez cubinhos por uma barra, dez barras por uma placa e atentarem pelo fato de que as trocas não alteram o valor dos números.</p> <p>Os alunos deverão registar no caderno diário os pontos obtidos.</p>		15 min	

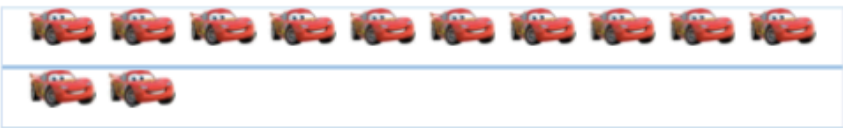
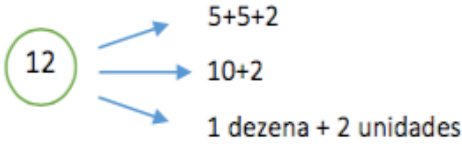
<p><u>Números e operações</u> (NO1)</p> <p>- Números naturais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e resolver o algoritmo da adição e subtração; - Reconhecer a terminologia “unidade e dezena” - Resolver problema de um passo envolvendo situações de juntar e acrescentar - Adicionar fluentemente dois números de um algarismo - Efetuar subtrações e adições envolvendo números naturais, recorrendo a desenhos e esquemas 	<p>Posteriormente, a professora sugere alguns problemas de exploração dos sentidos das operações. Para tal, fornece a cada aluno 11 cubinhos para apoiar na resolução dos problemas e uma folha de registos (anexo 3.2):</p> <p><u>1ºproblema (juntar)</u> – A Estrela tem no seu armário 4 camisolas às riscas, 2 com pintas e 5 lisas. Quantas camisolas tem ao todo?</p> <p>- Os alunos deverão organizar os dados da seguinte forma:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div> <p>4 (desenham as camisolas às riscas)</p> <p>2 (desenham as camisolas às pintas)</p> <p>5 (desenham as camisolas lisas)</p> </div> <div style="text-align: right;"> <p>$5+4+2=11$</p> </div> </div> <p>R: 11 camisolas</p> <p><u>2ºproblema (acrescentar)</u> – Na festa de anos do Ulisses estão 7 pessoas. Na hora de cantar os parabéns chegaram 4 colegas de surpresa. Quantas pessoas ficam na festa?</p> <p>- Os alunos deverão organizar os dados da seguinte forma:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div> <p>7 (desenham as pessoas)</p> <p>4 (desenham as pessoas)</p> </div> <div style="text-align: right;"> <p>$7+4=11$</p> </div> </div> <p>R: 11 pessoas</p>	<p>- Folha de registos</p> <p>- Folha de registos</p>	<p>10 min</p> <p>10 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica e resolve o algoritmo da adição e subtração - Reconhece a terminologia “unidade e dezena” - Resolve problema de um passo envolvendo situações de juntar e acrescentar - Adiciona fluentemente dois números de um algarismo
---	--	---	---	-----------------------------	--

		<p><u>5º problema (comparar)</u> – Hoje, na turma do 1º ano há 11 raparigas e 7 rapazes.</p> <p>Quantas raparigas há hoje na sala a mais do que rapazes?</p> <p>- Os alunos deverão organizar os dados da seguinte forma:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div> <p>11 (desenham raparigas)</p> <p>7 (desenham rapazes)</p> <p>Os alunos deverão fazer uma cruz em 7 raparigas</p> </div> <div> <p>11-7=4</p> </div> </div> <p>R: 4 raparigas.</p> <p>T.P.C: Ficha sobre o número 11 - (anexo 3.3)</p> <p style="text-align: center;"><u>ESTUDO DO MEIO</u> - (14:00H às 15:00)</p>	- Folha de registos	10 min	
<p><u>Iniciação à Educação Literária (IEL 1)</u></p> <p>- Interação discursiva</p>	<p>- Ouvir ler</p> <p>- Compreender o essencial do texto</p> <p>- Interpretação do texto</p>	<p>A professora apresenta o livro “Pé, o monstro da preguiça” de Maria Teresa Maia Gonzalez coberto por papel de embrulho, apenas sendo visível o seu título. Pede aos alunos que imaginem a capa do livro e de seguida desembrulha o livro e desvenda a capa dando oportunidade a uma discussão em grande grupo sobre as diferenças e semelhanças encontradas.</p> <p>De seguida, a professora lê a história à turma dando ênfase ao suspense sempre que aparece a personagem “o Monstro”.</p>	- Livro “Pé, o monstro da preguiça”	<p>5 min</p> <p>10 min</p>	<p>- Compreende o essencial do texto</p> <p>- Interpreta do texto</p> <p>- Expressa ideias e sentimentos</p>


<u>BLOCO 5 – À descoberta dos materiais e objetos</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão E expressão - Expressão de ideias e de sentimentos 	<p>Depois da leitura da história a professora questiona os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que mudarias na história? - Qual a tua personagem preferida? - O que pensas da atitude do monstro? E a do menino? 		5 min	
	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar experiencias com alguns materiais e objetos do uso corrente - Desenvolver a curiosidade - Produzir um pega-monstros que, fisicamente é um gel 	<p>Posteriormente a professora propõe a construção de um “pega-monstro” e chama a atenção aos alunos para o fato de nunca tentarem comer o “pega-monstro”.</p> <p>A professora contextualiza a atividade tendo em conta as linhas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Será que o “pega-monstro” é algo que foi inventado ou existe na natureza? (É natural ou artificial). De seguida, a professora apresenta o material necessário para a realização da experiência: - Dois copos; - Duas colheres; - Pau de gelado; - Um copo de medidas (gobelé). 	<ul style="list-style-type: none"> - Dois copos; - Duas colheres; - Pau de gelado; - Um copo de medidas (gobelé). 	40 min	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza as experiências - Produz um pega-monstro

<p><u>BLOCO 5 – A descoberta dos materiais e objetos</u></p>	<p>- Desenvolver a curiosidade</p> <p>- Despertar para a ciência</p>	<p>- Que substância colocamos na água?</p> <p>R: Borato de sódio.</p> <p>- O que aconteceu à cola quando deitaram no copo a água com o borato de sódio?</p> <p>R: formou uma massa mole.</p> <p>- O que acontece ao “pega-monstros” quando o esticas de repente?</p> <p>A professora discute resultados e conclusões com os alunos, explicando que o borato de sódio reage com a cola e forma-se uma “ massa” mole que se pode moldar com as mãos e que parte quando esticada. O resultado final será um gel peganhento com um aspeto viscoso a que chamamos de polímero. Neste caso, podemos dizer que é um polímero de silicone. Caso se altere as quantidades de cola ou de borato de sódio não se consegue obter um “pega monstro”.</p> <p>A professora fornece um relatório da experiência a cada aluno (anexo 3.4) no qual devem registar através do desenho o aspeto final do seu “pega-monstro”. Este relatório deverá ser colado no caderno com o objetivo de poderem reproduzir a experiência em casa com o auxílio dos pais.</p> <p>(15:00 às 16:00h) – Aula de atletismo</p> <p><u>Observações:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Para a aluna que foi referenciado para as NEE são fornecidas fichas diversas que se encontram no (anexo 3.9) no caso de atividades que não consiga realizar; 2) Para os alunos que finalizam as atividades com prontidão, a professora tem à disposição vários cartões de atividades assim como fichas de exercícios (anexo 3.9.1) 	<p>- Relatório da experiência</p>	<p>15 min</p> <p>15 min</p>	<p>- Compreende a importância da ciência na sociedade</p>
--	--	---	-----------------------------------	-----------------------------	---

Escola: Escola Básica do Cabedelo			Ano /Turma: 1º		Data: 1 de dezembro de 2015	
Mestrando: <i>Emilie Caldas Remelgado</i> e Adriana das Dores Paço Araújo			Dia da semana: Terça-feira		Período: 1º	
Temas/ Conteúdos/ Blocos	Competências/ Objetivos específicos/ Objetivos gerais/ Descritores	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho (incluir aprendizagens prévias se relevante)	Materiais/recursos /espaços físicos	Tempo	Avaliação	
Número e operações (NO1)	<ul style="list-style-type: none">- Utilizar corretamente os símbolos “+;-=”- Desenvolver o cálculo mental- Efetuar adições envolvendo números naturais até 10- Reconhecer que a soma de qualquer número com zero é igual a esse número	<div>MATEMÁTICA - (09:00h às 10:30h)</div> <p>Dando seguimento aos desafios do dia, nesta aula, a professora propõe um desafio de calculo mental com recurso ao ábaco vertical. A professora representa um número no ábaco vertical e cada aluno tem que referir o número representado.</p> <p>Para este jogo existe um cronometro para que a professora controle o tempo que o aluno demora a resolver o cálculo como forma de avaliar o progresso dos alunos em torno do cálculo mental. Para registar as respostas corretas e as erradas, a professora utiliza o quadro de registo (anexo 1.2).</p> <p>As crianças iniciam a aula com a escrita da data no caderno diário (16/11/2015).</p>	<p><u>Espaço:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Sala de aula <p><u>Recursos:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Ábaco vertical- Ampulheta- Caderno diário	10 min	<ul style="list-style-type: none">- Utilizar corretamente os símbolos “+;-=”- Efetua adições de número naturais até 10- Reconhece que a soma de qualquer número com zero é igual a esse número	

<p><u>Número e operações</u> (NO1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Efetuar adições envolvendo números naturais até 12 - Saber que o número natural 12 é composto por uma dezena e duas unidades - Saber de memória a sequência dos nomes dos números naturais até 12 	<p>A professora desenha no quadro duas prateleiras e coloca 10 carros na primeira prateleira e 2 carros na segunda prateleira questionando os alunos:</p>  <ul style="list-style-type: none"> - Já repararam nos carrinhos que a professora tem? - Quantos carros estão na prateleira mais alta? - E na mais baixa? - Como contaram os carrinhos da prateleira mais alta? - Quantos carrinhos há, ao todo, nas duas prateleiras? - Se tirarem o carrinho da prateleira mais baixa, quantos ficariam ao todo? <p>A professora explica que ao todo, há doze carrinhos e que o número doze corresponde a dez mais dois. Escreve no quadro o esquema seguinte:</p>  <p>A professora solicita a participação de um aluno para representar no ábaco vertical o número doze.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 12 carros - Quadro branco - Ábaco vertical 	<p>10 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Efetua adições envolvendo números naturais até 12 - Sabe que o número natural 12 é composto por uma dezena e duas unidades - Sabe de memória a sequência dos nomes dos números naturais até 12
--	---	--	--	---------------	--

<p><u>Número e operações</u> (NO1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saber de memória a sequência dos nomes dos números naturais até 12 - Utilizar corretamente os números naturais do sistema decimal para representar números até 12 - Realizar contagens - Efetuar contagens progressivas e regressivas envolvendo números até 12 	<p>De seguida, a professora organiza o quadro da seguinte forma (este material já é conhecido e foi explorado pelos alunos em aulas anteriores):</p> <div data-bbox="712 279 1482 486"> </div> <p>A professora apresenta um dominó grande com íman e divide as peças pelos anos. Cada aluno deverá dirigir-se ao quadro de forma ordenada e colocar a peça do dominó no resultado correspondente à soma das pintas totais das peças.</p> <p>Exemplo:</p> <div data-bbox="846 721 1258 1152"> </div> <p>Cada aluno regista no caderno diário o esquema de um número à escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Número em círculos - Peças de dominó grandes 	<p>20 min</p> <p>10 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sabe de memória a sequência dos nomes dos números naturais até 12 - Utiliza corretamente os números naturais do sistema decimal para representar números até 12 - Realiza contagens
--	--	--	---	-----------------------------	---

<p><u>Número e operações</u> (NO1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saber de memória a sequência dos nomes dos números naturais até 12 -Efetuar subtrações envolvendo números naturais até 12 - Relacionar a subtração com a adição, identificando a diferença entre dois números como o número que se deve adicionar ao subtrativo para obter o aditivo 	<p>Posteriormente, a professora organiza os alunos em pares e distribui a cada par uma caixa de dominós. Cada par deve colocar as peças na mesa com as pintas viradas para baixo. Na sua vez, cada jogador escolhe 4 peças, coloca-as com as pintas para cima e forma com elas dois pares de modo que a diferença entre o total de pintas de cada par seja a menor possível.</p> <p>Cada par de alunos contam os pontos de cada par de peças e regista a diferença entre os totais (anexo 3.5).</p> <p>Exemplo:</p> <div data-bbox="712 560 1435 798">  </div> <p>Para finalizar, a professora apresenta a obra “Todos no sofá” de Luísa Ducla Soares. Começa por fazer uma antecipação do conteúdo colocando as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De que acham que fala esta história? - Quantos animais acham que cabem no sofá? - E no teu sofá, quantos amigos cabem sentados? 	<ul style="list-style-type: none"> - Caderno diário - 6 caixas de dominó - Ficha de registo - Livro “Todos no sofá” 	<p>20 min</p> <p>20 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Efetua contagens progressivas e regressivas envolvendo números até 12 -Efetua subtrações envolvendo números naturais até 12 - Relaciona a subtração com a adição, identificando a diferença entre dois números
--	--	---	---	-----------------------------	--

<p><u>Número e operações</u> (NO1)</p>	<p>- Saber de memória a sequência dos nomes dos números naturais até 12</p> <p>- Realizar contagens</p> <p>- Efetuar contagens progressivas e regressivas envolvendo números até 12</p>	<p>Após a leitura da história questiona novamente os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os amigos foram-se todos embora. Para onde teria ido cada um? - Estavam 10 amigos no sofá e só ficou o João. Quantos animais saíram? - Quando o coelho saltou do sofá, quantos amigos deixou lá? - O porco foi o quinto a sair do sofá, quantos amigos deixou lá? - Se cada amigo do João voltar ao sofá com um amigo da mesma espécie, quantos amigos ficam no sofá? - Quando o rato, o coelho, o gato, o pato, o porco, o burro, o elefante, a vaca e a girafa saíram do sofá, quantos olhos ficaram a olhar para o João? - Quando o João acordou, quantas patas pôde contar nos amigos que o observaram? <p>De seguida, a professora solicita que todos juntos inventem cenários diferentes para a história, propondo sequências com mais animais ou pessoas. Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estavam 12 amigos no sofá, mas tão apertados que não cabiam lá. - O Pedro salta do sofá, são 11 amigos que ainda lá estão. - A Marta salta do sofá, são 10 amigos que ainda estão lá. <p>Assim sucessivamente até chegar a um amigo no sofá.</p> <p>T.P.C: Ficha da página nº 63 do manual de Matemática – o dominó (anexo 2.3)</p>		<p>- Sabe de memória a sequência dos nomes dos números naturais até 12</p> <p>- Realiza contagens</p> <p>- Efetua contagens progressivas e regressivas envolvendo números até 12</p>
--	---	---	--	--

Educação físico-motora	- Avaliar habilidades motoras dos alunos	<div data-bbox="620 156 1532 209" data-label="Section-Header"> <p>CIDADANIA - (11:00h às 12:30h)</p> </div> <p data-bbox="620 268 1532 783">Aplicação do teste de desenvolvimento motor TGMD-3 no âmbito do relatório de tese. Este teste é composto por dois subtestes: habilidades de locomoção e habilidades com bola. Cada subteste é composto por 06 (seis) habilidades, sendo o subteste de habilidades de locomoção composto pelas habilidades de correr, galopar, saltar a pé-coxinho, saltar por cima, salto horizontal e deslocamento lateral. O subteste de habilidades com bola é composto pelas habilidades de rebater uma bola, driblar parado, agarrar, pontapear, lançar por baixo e lançar por cima.</p> <p data-bbox="620 699 1532 783">A aplicação deste teste tem como objetivo estudar o desenvolvimento motor de crianças do meio rural e de crianças do meio urbano.</p>	- Teste de desenvolvimento motor TGMD-3	90 min	
------------------------	--	---	---	--------	--

PORTUGUÊS - (14:00h às 15:00h)																					
<u>Leitura e escrita (LE1)</u> - Alfabeto e grafemas	<ul style="list-style-type: none">- Reconhecer que a mesma letra pode ser representada através de diferentes formas gráficas- Escrever as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula- Criar frases com as palavras que conhecem	<p>A professora solicita os alunos a abrirem os cadernos diários de Português e a registarem da data.</p> <p>De seguida, relembra a consoante trabalhada no dia anterior e reforça o som da letra M com palavras que já abordadas e solicita que abram o manual de Português na página número 58 e 59 (anexo 2.4) e resolvam os exercícios.</p> <p>Depois de resolverem os exercícios de forma autónoma, a professora corrige, juntamente com os alunos, os exercícios no quadro de forma a fazerem a leitura oralmente das palavras e das frases escritas.</p> <p>Posteriormente, a professora apresenta o seguinte quadro e solicita as crianças a selecionarem as palavras com a letra M maiúscula:</p> <table><tr><td>Maia</td><td>Mário</td><td>melão</td><td>Maria</td></tr><tr><td>maio</td><td>morango</td><td>Mónica</td><td>morcego</td></tr><tr><td>menino</td><td>mundo</td><td>Mónaco</td><td>mula</td></tr><tr><td>Montijo</td><td>Mirandela</td><td>março</td><td>Manuel</td></tr></table>	Maia	Mário	melão	Maria	maio	morango	Mónica	morcego	menino	mundo	Mónaco	mula	Montijo	Mirandela	março	Manuel	<ul style="list-style-type: none">- Caderno diário- Manual de português	5 min	<ul style="list-style-type: none">- Reconhece que a mesma letra pode ser representada através de diferentes formas gráficas
		Maia	Mário	melão	Maria																
		maio	morango	Mónica	morcego																
menino	mundo	Mónaco	mula																		
Montijo	Mirandela	março	Manuel																		
				15 min	<ul style="list-style-type: none">- Escreve as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula																
				5 min	<ul style="list-style-type: none">- Cria frases com as palavras que conhecem- Gera palavras com as sílabas que conhecem																

<p><u>Leitura e escrita</u> (LE1)</p> <p>- Alfabeto e grafemas</p> <p>- Produção expressiva</p>	<p>- Gerar palavras com as sílabas que conhecem</p> <p>- Desenvolver noções de fronteira de palavra, sílaba e letra</p> <p>- Destacar palavras numa frase</p> <p>- Direcionalidade para a escrita</p> <p>- Desenvolver o conhecimento da ortografia</p>	<p>De seguida, a professora propõe que os alunos digam uma frase que contenha uma das palavras pertencentes na tabela.</p> <p>A professora escreve as seguintes frases no quadro:</p> <p>- O pato pulou da mota do Tomé;</p> <p>- A Maria dá muito mimo ao Mitó;</p> <p>- (entre outras frases mencionadas pelos alunos).</p> <p>Os alunos leem as frases em grande grupo e registam no caderno diário.</p> <p>Posteriormente, a professor solicita os alunos a virem escrever uma frase à escolha no quadro. Todos os alunos participam dando o seu parecer.</p> <p>Para finalizar, a professora propõe um ditado das frases seguintes:</p> <p>- A mola é da Lila;</p> <p>- A meia é da Tita;</p> <p>- É o pato do Tito;</p> <p>- A mala é do Pepe.</p> <p>A professora corrige os ditados de forma individual com cada aluno enquanto os outros resolvem uma ficha de trabalho (anexo 3.6).</p> <p>T.P.C: Ficha número 12 do caderno de fichas de Português (anexo 2.5)</p>	<p>- Caderno diário</p> <p>- Caderno diário</p> <p>- Ficha de trabalho</p>	10 min	<p>- Desenvolve noções de fronteira de palavra, sílaba e letra</p> <p>- Destaca palavras numa frase</p> <p>- Desenvolve o conhecimento da ortografia</p>
				10 min	
				15 min	

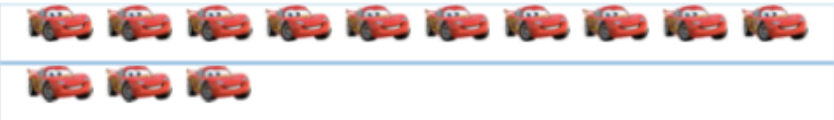
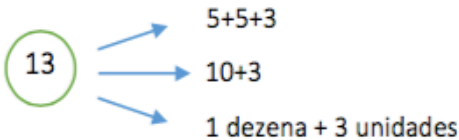
(15:00h às 16:00h)

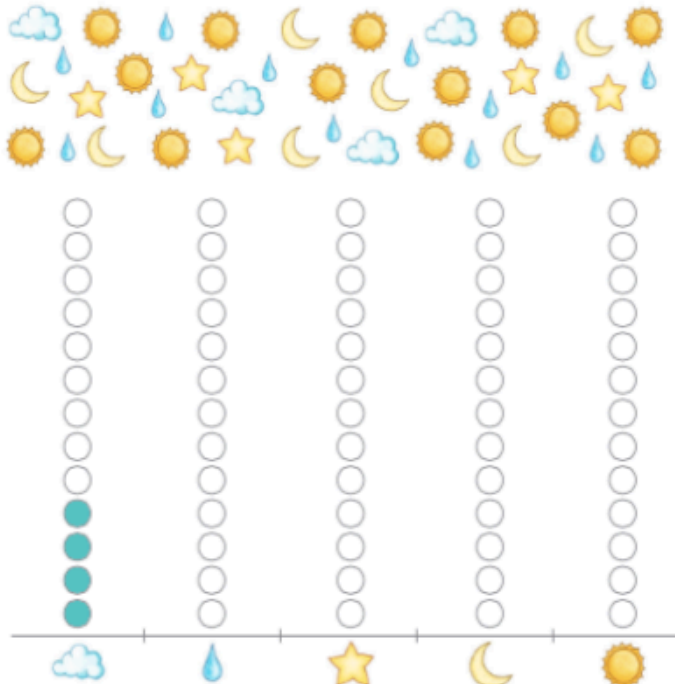
- Sessão de Expressão Artística e Físico Motora lecionada por um professor especialista

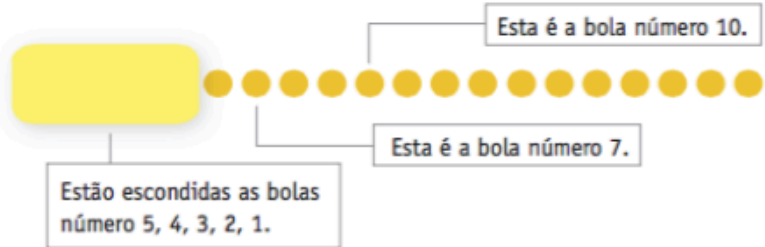
Observações:

- 1) Para a aluna que foi referenciado para as NEE são fornecidas fichas diversas que se encontram no **(anexo 3.9)** no caso de atividades que não consiga realizar;
- 2) Para os alunos que finalizam as atividades com prontidão, a professora tem à disposição vários cartões de atividades assim como fichas de exercícios **(anexo 3.9.1)**

Escola: Escola Básica do Cabedelo			Ano /Turma: 1º		Data: 2 de dezembro de 2015	
Mestrando: <i>Emilie Caldas Remelgado</i> e Adriana das Dores Paço Araújo			Dia da semana: Quarta-feira		Período: 1º	
Temas/ Conteúdos/ Blocos	Competências/ Objetivos específicos/ Objetivos gerais/ Descritores	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho (incluir aprendizagens prévias se relevante)	Materiais/recursos /espaços físicos	Tempo	Avaliação	
<u>Números e Operações (NO1)</u>	<ul style="list-style-type: none">- Utilizar corretamente os símbolos “+;-;=”- Desenvolver o cálculo mental- Efetuar adições envolvendo números naturais até 10- Reconhecer que a soma de qualquer número com zero é igual a esse número	<div>MATEMÁTICA - (09:00h às 10:30h)</div> <p>Dando seguimento aos desafios do dia, nesta aula, a professora propõe um desafio de calculo mental com recurso ao ábaco vertical. A professora representa um número no ábaco vertical e cada aluno tem que referir o número representado.</p> <p>Para este jogo existe um cronometro para que a professora controle o tempo que o aluno demora a resolver o cálculo como forma de avaliar o progresso dos alunos em torno do cálculo mental. Para registar as respostas corretas e as erradas, a professora utiliza o quadro de registo (anexo 1.2).</p> <p>As crianças iniciam a aula com a escrita da data no caderno diário (16/11/2015).</p>	<p><u>Espaço:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Sala de aula <p><u>Recursos:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Quadro dos registos- Caderno diário	10 min	<ul style="list-style-type: none">- Utilizar corretamente os símbolos “+;-;=”- Efetua adições de número naturais até 10- Reconhece que a soma de qualquer número com zero é igual a esse número	

<p><u>Números e Operações</u> (NO1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Efetuar adições envolvendo números naturais até 13 - Reconhecer que a soma de qualquer número com zero é igual a esse número - Efetuar adições envolvendo números naturais até 13 - Saber que o número natural 13 é composto por uma dezena e três unidades - Saber de memória a sequência dos nomes dos números naturais até 13 	<p>A professora desenha no quadro duas prateleiras e coloca 10 carros na primeira prateleira e 2 carros na segunda prateleira questionando os alunos:</p>  <ul style="list-style-type: none"> - Já repararam nos carrinhos que a professora tem? - Quantos carros estão na prateleira mais alta? - E na mais baixa? - Como contaram os carrinhos da prateleira mais alta? - Quantos carrinhos há, ao todo, nas duas prateleiras? - Se tirarem o carrinho da prateleira mais baixa, quantos ficariam ao todo? <p>A professora explica que ao todo, há traze carrinhos e que o número traze corresponde a dez mais três. Escreve no quadro o esquema seguinte:</p>  <p>A professora solicita a participação de um aluno para representar no ábaco vertical o número treze.</p>	<p>- 13 carros</p> <p>- Ábaco vertical</p>	<p>15 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Efetua adições envolvendo números naturais até 13 - Reconhece que a soma de qualquer número com zero é igual a esse número - Efetua adições envolvendo números naturais até 13 - Sabe que o número natural 13 é composto por uma dezena e três unidades - Sabe de memória a sequência dos nomes dos números naturais até 13
---	--	---	--	---------------	---

<p><u>Organização e tratamento de dados (OTD1)</u></p>	<p>- Ler e interpretar informação apresentada no gráfico de pontos em que cada figura representa uma unidade</p> <p>- Recolher e organizar dados utilizando o gráfico de pontos em que cada figura representa uma unidade</p>	<p>A professora apresenta o esquema seguinte no quadro e solicita que os alunos façam a contagem e preencham o gráfico de pontos, pintando um círculo por cada elemento:</p>  <p>De seguida faz as seguintes questões aos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quantas nuvens existem? - Quantas pingas de chuva existem? 	<p>- Gráfico de pontos</p>	<p>15 min</p>	<p>- interpreta informação apresentada no gráfico de pontos em que cada figura representa uma unidade</p> <p>- Recolhe e organiza dados utilizando o gráfico de pontos em que cada figura representa uma unidade</p>
--	---	---	----------------------------	---------------	--

<p><u>Números e Operações (NO1)</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saber de memória a sequência dos nomes dos números naturais até 13 - Utilizar corretamente os números naturais do sistema decimal para representar números até 12 - Realizar contagens - Efetuar contagens progressivas e regressivas envolvendo números até 13 	<ul style="list-style-type: none"> - Quantos sol existem? - Quantas estrelas existem? - Quantas luas existem? - O que há na maior quantidade? - O que há na menor quantidade? - Há mais estrelas do que....? <p>Posto isto, a professora apresenta 20 círculos no quadro expostos da seguinte forma e explica o esquema:</p>  <p>A partir deste modelo, a professora escreve dois números em duas bolas diferentes e solicita que os alunos digam oralmente os números que estão escondidos, continua o processo até que todos os alunos tenham oportunidade de participar. De seguida, os alunos resolvem o exercício da página número 57 do manual de Matemática (anexo 2.6). Corrigem o exercício em grande grupo no quadro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 20 círculos - 1 retângulo - Manual de Matemática 	<p>15 min</p> <p>10 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sabe de memória a sequência dos nomes dos números naturais até 13 - Utiliza corretamente os números naturais do sistema decimal para representar números até 12 - Realiza contagens - Efetua contagens progressivas e regressivas envolvendo números até 13
---	--	--	--	-----------------------------	--

<p><u>Números e Operações (NO1)</u></p> <p>- Comunicação E raciocínio matemático</p> <p>- Números naturais</p>	<p>- Explicar ideias e processos, oralmente e por escrito</p> <p>- Interpretar informação e ideias matemáticas representadas de diversas formas</p> <p>- Justificar resultados</p> <p>- Resolver problemas de um passo</p>	<p>Para finalizar, a professora propõe a resolução de um problema: “o ramo mais baixo de uma árvore tinha 13 folhas. Durante a manhã de um dia muito ventoso caíram 3 folhas. Nesse dia, à tarde, caíram 4 folhas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Com quantas folhas ficou o ramo ao fim da manhã? 2. Quantas folhas caíram nesse dia? 3. Quantas folhas ficaram no ramo no final do dia? 4. Caíram mais folhas durante a manhã ou durante a tarde? Quantas mais? <p>Para a resolução dos problemas, a professora fornece uma ficha destinada para tal (anexo 3.7).</p> <p>T.P.C: Ficha de trabalho (anexo 3.8).</p>	<p>- Ficha com o problema</p>	<p>25 min</p>	<p>- Explica ideias e processos, oralmente e por escrito</p> <p>- Interpreta informação e ideias matemáticas representadas de diversas formas</p> <p>- Justifica os resultados</p> <p>- Resolve problemas de um passo</p>
--	--	---	-------------------------------	---------------	---

<p><u>Leitura e escrita (LE1)</u></p> <p>- Consciência fonológica e habilidades fonéticas</p> <p>- Alfabeto E grafemas</p> <p>- Ortografia E pontuação</p> <p><u>Iniciação à educação literária (IEL1)</u></p> <p>- Audição E leitura</p>	<p>- Ler palavras através do reconhecimento global</p> <p>- Ler palavras através de correspondência som/letra</p> <p>- Detetar diferenças e semelhanças entre o texto oral e o texto escrito</p> <p>- Associar palavras ao seu significado</p> <p>- Segmentar e reconstruir a cadeia fónica</p> <p>- Discriminar sons de fala</p> <p>- Estabelecer relações de semelhança entre sons</p>	<p>A 2ª etapa reserva a identificação de sílabas com o grafema/fonema;</p> <p>A 3ª etapa identificação do número de palavras numa frase, o número de sílabas e fonemas numa palavra;</p> <p>A 4ª etapa serve para identificar o grafema numa frase ou num texto.</p> <p>Para a organização e gestão da turma, o jogo será projetado no quadro branco e apenas a professora terá acesso ao computador de forma a ir lançando questões à medida que os exercícios são resolvidos. Quando solicitada a participação de um aluno, à vez ou de dois em dois dependendo da etapa, deverá dirigir-se ao quadro e indicar com a caneta extensível a sua escolha.</p> <p>Terminando as etapas do jogo a professora questiona os alunos:</p> <p>- Gostaram do jogo?</p> <p>- Então, o que aprenderam?</p> <p>- Que palavras novas aprendemos e quais já conhecíamos?</p> <p>- Nunca mais se esquecem?</p> <p>-...</p>			<p>- Identifica sílabas</p> <p>- Lê palavras através do reconhecimento global</p> <p>- Ler palavras através de correspondência som/letra</p> <p>- Associa palavras ao seu significado</p> <p>- Segmenta e reconstruir a cadeia fónica</p> <p>- Discrimina sons de fala</p> <p>- Estabelece relações de semelhança entre sons</p>
---	--	---	--	--	--

<p>Leitura e escrita (LE1) – Consciência fonológica</p>	<p>- Identificar, discriminar, segmentar e manipular as sílabas</p> <p>- Desenvolver a consciência silábica</p>	<p>De seguida, a professora apresenta um xilofone. Visto que a utilização do xilofone se tem revelado um auxiliar muito útil, não só pelo componente lúdica, mas também porque a leitura rítmica facilita a memorização sequencial das fusões fonémicas. Nas teclas do xilofone correspondentes às notas dó, ré, mi, fá, sol, são colocados autocolantes com as letras a,e,i,o,u escritas.</p> <p>A professora sugere que o aluno cante a sequência ma,me,mi,mo,mu – mu,mo,mi,me,ma e simultaneamente toca o xilofone. Numa fase inicial, dada a dificuldade de coordenação motora de alguns dos alunos, a professora toca no xilofone e dá o exemplo.</p> <p>Como a leitura da sequência no sentido esquerda direita é mais completa, a professora divide a tarefa em vários passos: 1ª mu-mo; 2ª mu-mo-mi; 3ª mu-mo-mi-me. É necessário repetir várias vezes cada passo até à automatização. Por fim treinar a sequência completa mu,mo,mi,me,ma.</p> <p>Por fim, a professora solicita os alunos a fazermos o alfabeto humano das letras aprendidas. Para isso forma a turma em grupos de dois alunos (anexo 1.9.2).</p> <p>Todas as letras aprendidas até então, são fotografadas e expostas no mural da escola.</p> <p>(Elaboração do cantinho da biblioteca).</p> <p>T.P.C: ficha de trabalho nº11 do caderno de fichas de Português (anexo 2.7).</p>	<p>- 3 xilofones</p> <p>- Câmara fotografia</p>	<p>15 min</p> <p>30 min</p>	<p>- Identifica, discrimina, segmenta e manipular as sílabas</p> <p>- Desenvolve a consciência silábica</p>
---	---	--	---	-----------------------------	---

PORTUGUÊS - (11:00h às 12:30h)					
<p><u>Leitura e escrita (LE1)</u></p> <p>- Consciência fonológica e habilidades fonêmicas</p> <p>- Alfabeto E grafemas</p> <p>- Ortografia E pontuação</p> <p><u>Iniciação à educação literária (IEL1)</u></p> <p>- Audição E leitura</p>	<p>- Reconhecer que a mesma letra pode ser representada através de diferentes formas gráficas</p> <p>- Distinguir letra, palavra, frase, texto</p> <p>- Identificar os sons da palavra e estabelecer as correspondências som/letra, letra/som</p> <p>- Localizar letras, palavras, sílabas em diferentes contextos e em diferentes suportes</p> <p>- Identificar sílabas</p>	<p>Sendo que, as quartas-feiras destinada são destinadas à consolidação de aprendizagens no sentido de rever os conteúdos abordados de forma a serem praticados, a professora propõe o jogo interativo como forma de superação das dificuldades demonstradas pelos alunos em reter/memorizar o que já foi abordado e pela troca que fazem entre as consoantes e as vogais.</p> <p>Este jogo interativo chamado “Estufa do Mestre Espiga” – Manual digital, ajuda os alunos a superarem estas dificuldades através da prática e do entretenimento, a experimentarem e comprovarem os conhecimentos adquiridos.</p> <p>Neste jogo existem várias etapas para cada uma das letras do abecedário (iremos trabalhar a letra M), à medida que os alunos respondem corretamente às perguntas e aos desafios, vão recebendo um feedback contínuo do seu desempenho. Dentro de cada etapa, de uma forma criativa e interativa, a professora vai ajudar os alunos a representarem e a avaliarem as estratégias de resolução que utilizaram, consciencializando-os das suas ações e procurando assim estimular-los a melhorarem o seu desempenho.</p> <p>A 1ª etapa destina-se à identificação dos sons da palavra e estabelecer as correspondências fonema/grafema e grafema/fonema;</p>	<p>- Jogo - “Estufa do Mestre Espiga” – Manual digital</p> <p>- Computador</p> <p>- Projetor</p> <p>- Caneta extensível</p> <p>- Quadro branco</p>	45 min	<p>- Reconhece que a mesma letra pode ser representada através de diferentes formas gráficas</p> <p>- Distingue letra, palavra, frase, texto</p> <p>- Identifica os sons da palavra e estabelecer as correspondências som/letra, letra/som</p> <p>- Localiza letras, palavras, sílabas em diferentes contextos e em diferentes suportes</p>

ESTUDO DO MEIO - (14:00h às 16:00h)					
BLOCO 5 – À descoberta dos materiais e objetos	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar experiencias com alguns materiais e objetos do uso corrente - Desenvolver a curiosidade 	<p>A professora propõe realizarem a atividade “impressões digitais”. Para esta atividade será necessário utilizarmos várias tintas, por isso, a professora solicita que todos façam a experiencia de criarem a sua própria tinta. Os materiais necessários para a realização da experiência são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Farinha; - Detergente da loiça; - Corante alimentar; - Taça ou alguidar; - Folhas de papel; - Tesoura; - Colher; - Copo medidor. <p><u>Procedimento para a realização da experiência:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Colocam duas colheres de farinha numa taça ou num alguidar; 2. Depois adicionam 20 ml de detergente da loiça; 3. Juntam também algumas gotas de corante alimentar da cor preferida; 4. Agora basta misturarem muito bem. <p>A tinta está pronta, mas apara criarem outras cores podem junta-las.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Farinha; - Detergente da loiça; - Corante alimentar; - Taça ou alguidar; - Folhas de papel; - Tesoura; - Colher; - Copo medidor. 	20 min	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza experiencias com alguns materiais e objetos do uso corrente

<p><u>BLOCO 5 – À descoberta dos materiais e objetos</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar experiências com alguns materiais e objetos do uso corrente - Desenvolver a curiosidade - Desenvolver a relação com as formas e o desenho - Utilizar as impressões digitais para identificar os colegas 	<p>De seguida, a professora explica a atividade “impressões digitais” e que está dividida em vários momentos:</p> <p>1ª Impressões em pó: A professora fornece aos alunos um copo, pó de talco, dois pinceis, um prato, um papel preto e fita cola. De seguida, solicita que os alunos pressionem o polegar no copo e que espalhem o pó talco no prato. Depois, passa um pincel pelo pó de talco e pincela o copo. Retira com outro pincel o excesso de pó e cola um pouco de fita-cola por cima da impressão digital e retira-a. De seguida, colam a fita-cola por cima do papel preto e retiram-na. Desta forma podem observar a sua impressão digital.</p> <p>2ª Procura pistas: A professora solicita que os alunos procurem as impressões digitais nos objetos que têm dentro da sala de aula. Se não as virem, pincelam pó de talco na superfície. Vão verificar que algumas superfícies revelam impressões digitais mais facilmente do que outras, vêem-se melhor em superfícies lisas e duras como o viro, o plástico e o metal.</p> <p>3ª Com tinta: A professora solicita que os alunos façam um carimbo adicionando tinta a uma esponja velha. Devagar, devem pressionar o dedo na zona da esponja com tinta. De seguida, pressionam o dedo num papel branco e repetem várias vezes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Copo - Pó talco - Pinceis - Prato - Papel preto - Fita cola 	<p>15 min</p> <p>35min</p> <p>20 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza as experiências propostas - Demonstra curiosidade, empenho e motivação - Desenvolve relações com formas - Identifica as impressões digitais dos colegas
--	---	---	--	--	--

		<p>4º Padrões diferentes: a professora propõe aos alunos fazerem impressões digitais dos polegares dos colegas. Depois desta recolha, os alunos comparam as impressões e verificam que os padrões são diferentes entre eles.</p> <p>5º Correspondência: com os registos do momento anterior, a professora propõe a um aluno que saia da sala de aula por um minuto. Enquanto este aluno se encontra no exterior, outro aluno faz a sua impressão digital numa folha branca. A professora convida o aluno a entrar e com o auxílio do seu registo das impressões digitais dos seus colegas, vai ter que decifrar a impressão digital do aluno em causa. Se pretende pode usar o apoio da lupa.</p> <p><u>Observações:</u></p> <p>3) Para a aluna que foi referenciado para as NEE são fornecidas fichas diversas que se encontram no (anexo 3.9) no caso de atividades que não consiga realizar;</p> <p>4) Para os alunos que finalizam as atividades com prontidão, a professora tem à disposição vários cartões de atividades assim como fichas de exercícios (anexo 3.9.1)</p>		<p>20 min</p> <p>10 min</p>	
--	--	---	--	-----------------------------	--

ANEXO 2- AUTORIZAÇÃO AOS PAIS

Autorização

Viana do Castelo, Outubro de 2016

Assunto: Pedido para validação dos questionários e filmagens

Exmo. Sr. ou Sr.^a Encarregado/a de educação;

O meu nome é Emilie Caldas Remelgado e frequento o curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Venho por este meio solicitar a autorização de Vossa Exa. a participação do seu educando numa investigação intitulada “O desenvolvimento motor de crianças pertencentes ao meio rural e ao meio urbano” que tem como objetivo contribuir para a comparação do desenvolvimento motor de crianças que frequentam o 1ºano do Ensino Básico tendo em conta vários fatores.

Para esta investigação será necessário a recolha de dados através de inquéritos e filmagens e serão utilizadas exclusivamente para a elaboração do mesmo ficando protegidas e no anonimato.

Para qualquer informação adicional deixo indicado o meu contacto telefónico 910116844.

Desde já agradeço a atenção dispensada,

Apresento os melhores cumprimentos,

Emilie Caldas Remelgado

✂

Sim, autorizo a participação do meu educando _____

Assinatura do Encarregado de Educação _____

Data __/__/__

ANEXO 3 – AUTORIZAÇÃO AOS AGRUPAMENTOS

**Instituto Politécnico de Viana do Castelo Escola
Superior de Educação**

**Exmo. Senhor
Diretor do Agrupamento de Escolas de**

Assunto: Solicitação de aceitação da Instituição para acolhimento de desenvolvimento de projeto de investigação científica.

Emilie Caldas Remelgado, licenciada em Ensino Básico pela Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, propõe-se desenvolver um projeto de cariz científico subordinado ao tema “Avaliação do desenvolvimento motor em crianças pertencentes ao meio rural e ao meio urbano: um estudo comparativo.”

Trata-se de um tema relevante no âmbito da área de Expressão e Educação Físico-Motora, que se reveste de grande atualidade. A investigação tem como propósito indagar sobre as competências motoras dos alunos do 1º ciclo do ensino básico.

São objetivos da investigação:

- a) Avaliar habilidades de locomoção.
- b) Determinar e comparar os valores de desenvolvimento motor das crianças por sexo, prática de desporto, meio em que habitam e frequência no pré-escolar.
- c) Verificar a influência do meio rural sobre o desenvolvimento motor.
- d) Verificar a influência do meio urbano sobre o desenvolvimento motor.

Para a realização do estudo foram selecionados os alunos das Escolas do 1º ciclo dos Agrupamentos de Barroselas, procurando uma análise exploratória por forma a responder aos objetivos propostos. Para tal, será necessário aplicar o teste de avaliação do comportamento motor às turmas do 1ºano do centro escolar de Mujães e do centro escolar de Barroselas.

Nesta conformidade, eu, Ricardo Jorge Franco Lima, responsável pelo referido projeto, solicito a essa conceituada Instituição, atestado de confirmação de aceitação para acolhimento do estudo para que seja possível efetivação.

Viana do Castelo, 11 de janeiro de 2016

(Professor Doutor Ricardo Franco Lima)

ANEXO 4 – QUESTIONÁRIOS

Data de aplicação do questionário ___/___/___

Idade: _____

Género: Feminino___ Masculino___

1) Em que meio vives?

Meio rural ☐ Meio urbano ☐

1) Deslocas-te a pé da tua casa para a escola?

Sim ☐ Não ☐

Se sim, sempre? ☐ Algumas vezes? ☐

2) Frequentaste o pré-escolar?

Sim ☐ Não ☐

3) Praticas as aulas de educação e expressão físico motora?

Sim ☐ Não ☐

4) Se sim, quantas vezes por semana tens aulas de educação e expressão físico motora? _____

5) Praticas alguma atividade física regular fora da escola?

Sim ☐ Não ☐

7) Se sim: - qual praticas? _____

- Quantas vezes por semana? _____

- Há quantos anos? _____

- Qual o teu desporto preferido? _____

8) Sem ser uma atividade física regular, costumavas fazer alguma atividade física nos teus tempos livres?

Sim ☐ Não ☐

9) Se sim, qual?

☐ Jogar futebol

☐ Correr

☐ Saltar à corda

☐ Andar de bicicleta

☐ Dançar

☐ Outros _____

ANEXO 5 – CHECKLIST

Nome: _____ Número: _____

CORRIDA	Executa	Não executa
Estádio Inicial		
1- Balanço da perna curto e limitado		
2- Passos irregulares e rígidos		
3- Fase aérea não observável		
4- Extensão incompleta da perna de apoio		
5- Balanço rígido e curto dos braços com variação dos graus de flexão do cotovelo		
6- Braços tendem a balançar para fora horizontalmente		
7- Dedos do pé que balança para fora		
8- Ampla base de apoio		
Estádio Elementar		
1- Aumento do comprimento da passada, da amplitude do balanço do braço e velocidade		
2- Fase aérea limitada, mas observável		
3- Extensão mais completa da perna de apoio no arranque		
4- O balanço do braço aumenta		
5- Balanço horizontal do braço reduzido no movimento para trás		
6- Cruzamento do pé sobre a linha média do corpo		
Estádio Maduro		
1- Comprimento máximo da passada.		
2- Velocidade rápida		
3- Fase aérea definida		
4- Extensão completa da perna de apoio no arranque		
5- Coxa de recepção paralela ao chão		
6- Os braços balançam verticalmente em oposição às pernas		
7- Braços dobrados a cerca de 90º		
8- Ação rotativa mínima da perna e do pé de recepção		
Erros mais comuns		
A- Balanço do braço inibido ou limitado		
B- Os braços ultrapassam a linha média do corpo		
C- Má colocação dos pés		
D- Inclinação exagerada do tronco para frente		
E- Oscilação dos braços pouco natural		
F- Giro do tronco		
G- Cadência rítmica pobre		
H- O pé assenta todo no chão		
I- Virar o pé ou a perna para dentro ou para fora		

GALOPAR	Executa	Não executa
Estádio Inicial		
1- Falta de ritmo com passo mais rápido		
2- Perna de trás geralmente falha em se manter atrás e toca no solo antes da perna de condução		
3- Flexão de 45º da perna de trás durante o voo		
4- Contacto com uma combinação calcanhar/dedos		
5- Braços pouco usados para equilíbrio e produção de força		
Estádio Elementar		
1- Ritmo moderado		
2- Parece entrecortado e rígido		
3- Perna de trás pode auxiliar a condução durante o voo, mas pouso ao lado ou atrás da perna de condução		
4- Elevação vertical exagerada		
5- Pés tocam o solo numa combinação calcanhar/dedo ou dedo/dedo		
6- Braços colocam-se levemente para os lados para auxiliar o equilíbrio		
Estádio Maduro		
1- Ritmo moderado		
2- Ação rítmica e suave		
3- Perna de trás pouso ao lado ou atrás da perna de condução		
4- Ambas as pernas flexionadas em ângulos de 45º durante o voo		
5- Padrão de voo baixo		
6- Combinação de contacto calcanhar/dedo		
7- Braços não são necessários para o equilíbrio, podem ser usados para outros propósitos		
Erros mais comuns		
A- Movimentos entrecortados		
B- Pernas mantidas estendidas demais		
C- Inclinação exagerada do tronco para a frente		
D- Sobrepasso com a perna de trás		
E- Muita elevação no saltito		
F- Incapacidade de executar tanto para a frente como para trás		
G- Incapacidade de conduzir com o pé não dominante		
H- Incapacidade de executar tanto para a esquerda como para a direita		
I- Falta de concentração na tarefa		

DESLOCAMENTO NA LATERAL	Executa	Não executa
Estádio Inicial		
6- Falta de ritmo com passo mais rápido		
7- Perna de trás geralmente falha em se manter atrás e toca no solo antes da perna de condução		
8- Flexão de 45º da perna de trás durante o voo		
9- Contacto com uma combinação calcanhar/dedos		
10- Braços pouco usados para equilíbrio e produção de força		
Estádio Elementar		
7- Ritmo moderado		
8- Parece entrecortado e rígido		
9- Perna de trás pode auxiliar a condução durante o voo, mas pouso ao lado ou atrás da perna de condução		
10- Elevação vertical exagerada		
11- Pés tocam o solo numa combinação calcanhar/dedo ou dedo/dedo		
12- Braços colocam-se levemente para os lados para auxiliar o equilíbrio		
Estádio Maduro		
8- Ritmo moderado		
9- Ação rítmica e suave		
10- Perna de trás pouso ao lado ou atrás da perna de condução		
11- Ambas as pernas flexionadas em ângulos de 45º durante o voo		
12- Padrão de voo baixo		
13- Combinação de contacto calcanhar/dedo		
14- Braços não são necessários para o equilíbrio, podem ser usados para outros propósitos		
Erros mais comuns		
J- Movimentos entrecortados		
K- Pernas mantidas estendidas demais		
L- Inclinação exagerada do tronco para a frente		
M- Sobrepasso com a perna de trás		
N- Muita elevação no saltito		
O- Incapacidade de executar tanto para a frente como para trás		
P- Incapacidade de conduzir com o pé não dominante		
Q- Incapacidade de executar tanto para a esquerda como para a direita		
R- Falta de concentração na tarefa		

SALTO A PÉ COXINHO	Executa	Não executa
Estádio Inicial		
1- Perna oposta à de sustentação fletida a 90º ou menos		
2- Coxa oposta à de sustentação mais ou menos paralela à superfície de contacto		
3- Corpo ereto		
4- Braços fletidos nos cotovelos e mantidos levemente nas laterais		
5- Baixa altura ou pequena distância criada a cada salto		
6- Perda fácil de equilíbrio		
7- Limitado a um ou dois saltos		
Estádio Elementar		
1- Perna oposta à de sustentação fletida		
2- Coxa oposta à de sustentação a um ângulo de 45º da superfície de contacto		
3- Inclinação suave para a frente, com tronco flexionado na anca		
4- Coxa oposta à de sustentação fletida e estendida na anca para produzir força maior		
5- Força absorvida na queda pela flexão da anca e do joelho de sustentação		
6- Braços movem-se para cima e para baixo com vigor e dos dois lados		
7- Controlo insuficiente do equilíbrio		
8- Número geralmente limitado de saltos consecutivos que podem ser executados		
Estádio Maduro		
1- Perna oposta à de sustentação fletida a 90º ou menos		
2- Coxa oposta à de sustentação eleva-se com movimento vertical firme do pé de sustentação		
3- Maior inclinação do corpo		
4- Ação rítmica da perna oposta à de sustentação		
5- Braços movem-se juntos em elevação rítmica enquanto o pé de sustentação deixa a superfície de contacto		
6- Braços não são necessários para o equilíbrio, mas são usados para aumentar a produção de força		
Erros mais comuns		
A- Saltar com pé inteiro no chão		
B- Movimento exagerado dos braços		
C- Movimento exagerado da perna oposta à de sustentação		
D- Inclinação exagerada para a frente		
E- Incapacidade de manter equilíbrio por cinco ou mais salto consecutivos		
F- Falta de fluência rítmica de movimento		
G- Incapacidade de saltar efetivamente tanto com o pé esquerdo quanto com o direito		
H- Incapacidade de alternar os pés de maneira suave e contínua ao saltar		
I- Prender um braço ao lado do corpo		

SALTAR POR CIMA	Executa	Não executa
Estádio Inicial		
1- Criança parece confusa ao tentar		
2- Incapacidade de impulsionar-se e ganhar distância e elevação		
3- Cada tentativa parece mais um passo de corrida		
4- inconsistente da perna de impulsão		
5- Braços ineficazes		
Estádio Elementar		
1- Parece estar pensativo durante a ação		
2- Tentativa parece uma corrida alongada		
3- Pequena elevação acima da superfície de apoio		
4- Pequena inclinação do tronco para a frente		
5- Aparência rígida do tronco		
6- Extensão incompleta das pernas durante o voo		
7- Braços usados para equilíbrio, não como auxílio na produção de força		
Estádio Maduro		
1- Ação rítmica relaxada		
2- Extensão firme da perna de impulsão		
3- Boa conjunção de forças horizontais e verticais		
4- Inclinação definida do tronco à frente		
5- Oposição dos braços definida		
6- Extensão completa das pernas durante o voo		
Erros mais comuns		
A- Falha em usar os braços em oposição às pernas		
B- Incapacidade de executar impulso com um pé e pouso com o outro pé		
C- Movimentos restritos de braços e pernas		
D- Falta de amplitude e elevação ao saltar		
E- Cai com pé inteiro no chão		
F- Inclinação de corpo exagerada ou contida		
G- Falha na extensão e alcance com as pernas		

SALTO HORIZONTAL	Executa	Não executa
Estádio Inicial		
1- Movimento limitado		
2- Braços não iniciam a ação do salto		
3- Durante o voo os braços movem-se para os lados e para baixo, ou para trás e para cima, para manter o equilíbrio		
4- Tronco move-se na vertical		
5- Pouco comprimento de salto		
6- Agachamento preparatório inconsistente em termos de flexão de pernas		
7- Dificuldade em usar ambos os pés		
8- Extensão limitada dos tornozelos, joelhos e ancas no arranque		
9- Peso do corpo cai para trás na recepção		
Estádio Elementar		
1- Braços iniciam a ação do salto e mantêm-se à frente do corpo durante o agachamento preparatório		
2- Durante o voo os braços estão laterais para manter equilíbrio		
3- Agachamento preparatório mais amplo e consistente		
4- Extensão do joelho e da anca mais completa no arranque na impulsão		
5- Ancas e coxas fletidas durante o voo		
Estádio Maduro		
1- Os braços movem-se para o alto e para trás durante o agachamento preparatório		
2- Durante o arranque os braços balançam para a frente com força e sobem alto		
3- Tronco inclinado a cerca de 45º na saída do solo		
4- Maior distância horizontal		
5- Agachamento preparatório amplo e consistente		
6- Extensão completa dos tornozelos, joelhos e ancas na impulsão		
7- As coxas mantêm-se paralelas ao solo durante o voo e as pernas pendem na vertical		
8- O peso do corpo vem para a frente na recepção		
Erros mais comuns		
A- Uso impróprio dos braços		
B- Giro ou torção do tronco		
C- Dificuldade em executar o impulso tanto com um pé como com os dois pés		
D- Agachamento preparatório insuficiente		
E- Movimentos limitados de braços e pernas		
F- Mau ângulo de saída		
G- Inexistência de extensão completa do arranque		
H- Inexistência de extensão das pernas na recepção		
I- Cair para trás na recepção		

